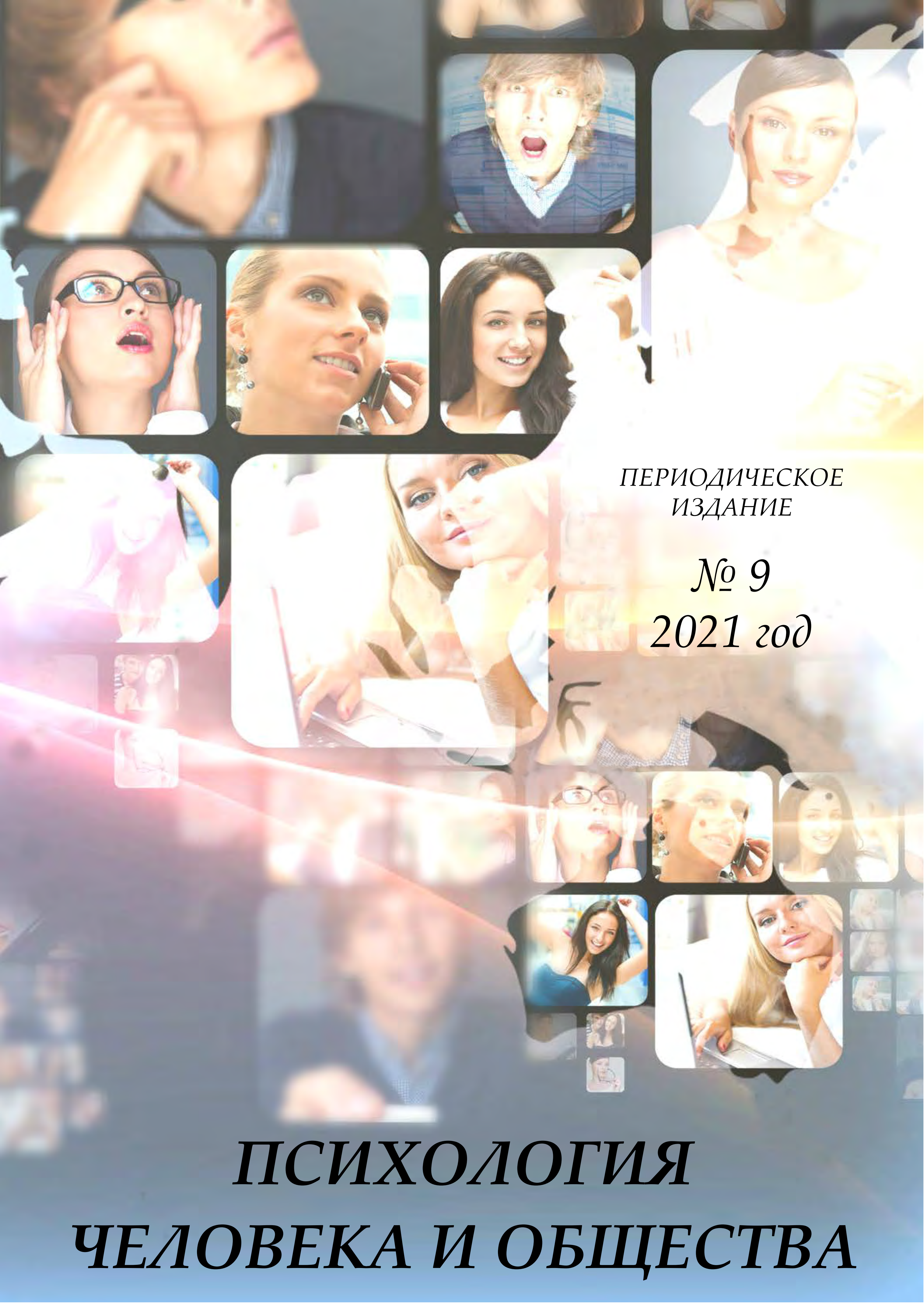


ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

№ 9
2021 год

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

ГОУ ВПО «Донбасская
аграрная академия»



МАКЕЕВКА

2021 год

ГОУ ВПО «**Донбасская аграрная академия»** приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также других лиц, занимающихся научными исследованиями, опубликовать рукописи в электронном журнале «**Психология человека и общества**».

Основное заглавие: **Психология человека и общества**
Место издания: **г. Макеевка, Донецкая Народная Республика**
Параллельное заглавие: **Psychology of human and society**
Формат издания: **электронный журнал в формате pdf**
Языки издания: **русский, украинский, английский**
Периодичность выхода: **1 раз в месяц**
Учредитель периодического издания: **ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»**
ISSN: **2587-8875**

Редакционная коллегия издания:

Выходные данные выпуска:

Психология человека и общества. – 2021. – № 9 (38).



ОГЛАВЛЕНИЕ ВЫПУСКА МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА»

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

Воробьев Андрей Анатольевич,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
E-mail: andrew_russia@mail.ru

Воробьева Эльвина Рамилевна,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
E-mail: alvina2007@mail.ru

Сахиева Регина Геннадьевна,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
E-mail: saxievarg@mail.ru

Аннотация. *В данной статье рассматривается проблема формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. Проводится оценка педагогических условий осуществления подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению средствами внеурочной деятельности по обществознанию. Разработан комплекс рекомендаций, включающий в себя программу внеурочной деятельности по обществознанию с использованием цифрового образовательного ресурса и методические рекомендации для учителей.*

Abstract. *This article examines the problem of forming the readiness of high school students for professional self-determination. The assessment of the pedagogical conditions for the implementation of the preparation of high school students for professional self-determination by means of extracurricular activities in social studies is carried out. A set of recommendations has been developed, including a program of extracurricular activities in social studies using a digital educational resource and guidelines for teachers.*

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, педагогические условия, готовность старшеклассников, внеурочная деятельность.*

Key words: *professional self-determination, pedagogical conditions, readiness of high school students, extracurricular activities.*

На современном этапе проблема развития личности обретает все большую актуальность в связи с нарастающим количеством различных факторов, оказывающих влияние на процесс онтогенеза человека. Особую роль среди ключевых факторов, оказывающих влияние на онтогенез личности, играет институциональная среда, которая пронизывает все сферы жизнедеятельности человека. В условиях развития общества институциональная среда имеет свойство расширяться и с течением времени количество институтов только увеличивается, но основополагающие институты не атрофируются, они

претерпевают лишь незначительные изменения и приспосабливаются к новым потребностям общества. Один из таких жизненно важных социальных институтов, находящихся в процессе постоянной трансформации, является институт образования.

Образование как социальный институт отражает специфическую область общественных отношений, в которой люди и их объединения целенаправленно реализуют свои жизненно важные потребности, связанные с формированием мировоззрения, выработкой жизненной позиции личности, становлением системы жизненных ориентаций, определением профессиональных и социальных перспектив развития личности. Особое внимание в последнее время уделяется проблеме профессионального развития личности и формированию условий для ее самоопределения. Такое внимание обусловлено, прежде всего, современными тенденциями рыночной конъюнктуры, которое соответствует уровню развития страны. Очевидно, что наше государство постепенно переходит в эру цифровой экономики, где совершенно другие потребности и иная качественная структура рынка труда, т.е. происходит постепенное выбытие старых профессий и появление новых. В соответствии с этим система образования также стремится, адаптироваться под новые реалии и осуществлять подготовку кадров для рынка труда в соответствии с потребностями общества.

Проблема формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению средствами внеурочной деятельности изучается уже длительное время. Теоретические аспекты профессионального самоопределения были изучены такими учеными как Д.Б. Эльконин [5], В.И. Звягинский [1], Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др. Существенную роль в формировании готовности учащихся к профессиональному самоопределению средствами внеурочной деятельности внесли такие ученые как М.А. Ариарский, Е.А. Климов [2], А.С. Ковальчук, П.Н. Осипов, А.А. Петрусевич [3], и др.

Диагностика и формирование готовности к профессиональному самоопределению учащихся в условиях непрерывного образования ярко представлены в работах А.П. Черняковской, С.Н. Чистяковой [4], Е.А. Климова [2], Е.В. Ткаченко и других.

Изучение научных трудов вышеперечисленных ученых позволило выявить противоречие между нарастающей потребности старшеклассников в профессиональном самоопределении в условиях постоянно меняющейся качественной структуры рынка труда и невозможностью удовлетворить эту потребность на основе сложившегося содержания профориентационной работы в школе, в виду отсутствия эффективных способов профессионального самоопределения старшеклассников.

В соответствии с этим встает вопрос оценки педагогических условий формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению во внеурочной деятельности по обществознанию. В рамках данной проблемы была выдвинута гипотеза о том, что формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению во внеурочной деятельности по обществознанию будет более эффективным при реализации следующих педагогических условий:

– разработке и реализации комплекса диагностических мероприятий по выявлению профессиональной направленности личности старшеклассников и их готовности к профессиональному определению;

– использовании воспитательного и образовательного потенциала предмета «Обществознание» в данном процессе;

– проектировании и реализации авторской программы по формированию готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению во внеурочной деятельности по обществознанию;

– разработке и апробировании цифрового образовательного ресурса, направленного на формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

В соответствии с поставленной целью и выдвигаемой гипотезой исследования были определены следующие задачи:

– конкретизировать сущность и структурные компоненты готовности личности к профессиональному самоопределению и особенности данного процесса в условиях современного рынка труда;

– выявить педагогические условия формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению во внеурочной деятельности по обществознанию;

– экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению во внеурочной деятельности по обществознанию.

Перечисленные педагогические условия возможно реализовать в рамках разработанной программы внеурочной деятельности по обществознанию с использованием цифрового образовательного ресурса, способствующей решению главной задачи в рамках федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды», а именно обеспечение единства государственного образовательного пространства.

Данная программа внеурочной деятельности по обществознанию, суть которой будет заключаться в повышении уровня готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, способствует формированию у старшеклассников таких ключевых компетенций в сферах гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности по средствам реализации ранее перечисленных педагогических условий.

Таким образом, формирование данных педагогических условий по средствам учебно-методической литературы для учителей и разработанной программы внеурочной деятельности по обществознанию с использованием цифрового образовательного ресурса позволит актуализировать процесс подготовки старшеклассников к выбору профессии в соответствии с современными требованиями рынка труда.

Таблица 1

Технологическая карта, разработанная для проведения внеурочного занятия у обучающихся 10 класса

ФИО преподавателя	**Воробьев Андрей Анатольевич**		
Предмет, группа	**Деловая игра «Рынок труда» по предмету обществознание,** 10 класс		
Тема занятия	Рынок труда и безработица		
Цели занятия по достижению образовательных результатов	Рассмотреть теоретические аспекты функционирования рынка труда и его инфраструктуры, а также изучить понятия, формы, виды занятости и безработицы		
	Предметные	Метапредметные	Личностные
	– иметь представление о рынке труда, его функциях и механизмах функционирования – иметь представление о безработице и ее видах – иметь представление о занятости и ее формах – уметь применять полученные теоретические знания для оценивания различных аспектов функционирования рынка труда	– умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности – готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности – умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учётом особенностей функционирования рынка труда	– развитие определенности выбора будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов – развитие правовой грамотности в сфере государственного регулирования рынка труда – развитие навыков идентификации основных инфраструктурных элементов рынка труда
Форма занятия	Игровая форма с использованием информационно-компьютерных технологий		
Вид используемых на уроке средств ИКТ	Презентация, сеть интернета		
Средства наглядности (таблицы, схемы, пособия, др.)	• компьютер, интерактивная доска • раздаточный материал (карточки)		
Использованная литература	– Боголюбов Л.Н. Школьный словарь по обществознанию. 10-11 классы / Л. Н. Боголюбов. - М.: Просвещение, 2013. – Мушинский В.О. Обществознание: учебник / Мушинский В.О. – М.: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 320 с. URL: http://znanium.com/bookread2.php?book=557405 - Домашек Е.В. Школьный справочник по обществознанию / Е.В. Домашек. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010.		

Таблица 2

Опорная таблица конструирования занятия

Этапы занятия	Время	Цели и задачи	Содержание	Методы и приемы обучения	Формы организации учебного процесса	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Самоопределение к учебной деятельности	3 минуты	Мобилизация учащихся для активной работы на занятии. Мотивировать учащихся к плодотворной работе в рамках игры и заинтересовать их данной тематикой. Определить содержательные рамки урока.	Подготовка учащихся к игре, ознакомление с темой игры «Рынок труда и безработица».	Эмоциональная, психологическая и мотивационная подготовка учащихся к усвоению изучаемого материала	Фронтальная	Создаёт условия для возникновения у учеников внутренней потребности включения в учебную деятельность, уточняет тематические рамки игры. Организует формулировку темы и постановку цели игры учащимися	Внимательно слушают и обсуждают тему игры, обсуждают цели игры и самостоятельно их формулируют, настраиваются и заинтересовываются в работе на деловой игре
2. Этап актуализации знаний	5 минут	Актуализировать учебное содержание, необходимое для восприятия нового материала: теоретические аспекты функционирования рынка труда и его инфраструктуры, а также понятия, формы, виды занятости и безработицы.	Работа с Атласом профессий. Беседа по теме «Занятость и безработица». Ученикам осуществляется повествование о роли рынка труда для каждого человека и для экономического развития страны в целом	Обсуждение темы, цели и задач игры, дискуссия между учениками	Групповая	Ознакомление с тематикой игры на основе презентации.	Высказывают свое мнение, отвечают на заданные вопросы, дискуссируют на заданные вопросы.

Продолжение таблицы 2

Этапы занятия	Время	Цели и задачи	Содержание	Методы и приемы обучения	Формы организации учебного процесса	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
3. Постановка учебной проблемы.	10 минут	Организовать коммуникативное воздействие, в ходе которого выявляется и фиксируется необходимость расширения знаний о рынке труда и его инфраструктуре.	Учебный класс делится на 3 группы. Каждая подгруппа получает листочек в котором указан вопрос: 1 подгруппа: – Что такое безработица? Безработица: зло или благо для рыночной экономики? 2 подгруппа: – Способно ли государство справиться с безработицей? 3 подгруппа: – Как не оказаться безработным?	Обсуждение в группах заданных вопросов Дискуссия	Групповая	Разделить класс на 3 подгруппы. Объяснить задания, которые необходимо обсудить в подгруппах. Оценить работы групп, поставить оценки за работу в группах и ответ на вопрос.	Делятся и работают в подгруппах, активно обсуждают поставленные перед ними вопросы.
4. ***Проектирование и фиксация нового знания.***	15 минут	Рассмотреть теоретические аспекты функционирования рынка труда и его инфраструктуры, а также изучить понятия, формы, виды занятости и безработицы. Организовать коммуникативное взаимодействие для выведения общих принципов функционирования рынка труда и его инфраструктуры.	Презентация «Рынок труда. Занятость и безработица». Работа в парах «Собеседование при приеме на работу» Определение основных теоретических аспектов рынка труда.	Индивидуальная работа. Дискуссия Работа в парах	Фронтальная. Групповая	Объясняет тему игры «Рынок труда и безработица» и полностью раскрывает смысл понятий «занятость, безработица, рынок труда, труд». Раскрывает их особенности (виды, формы, механизмы, функции и т.д.) Демонстрирует презентацию «Рынок труда. Занятость и безработица». Способствует индивидуальной работе учеников. Корректирует их результаты индивидуальной работы по средствам наводящих вопросов и направляет их на доработку. Выступает модератором дискуссии. Организует работу в парах.	Внимательно изучить и систематизировать полученную информацию. Определить теоретические аспекты функционирования рынка труда и его инфраструктуры, а также изучить понятия, формы, виды занятости и безработицы. Осуществлять индивидуальную работу. Работать в парах. Участвовать в дискуссии.

Продолжение таблицы 2

Этапы занятия	Время	Цели и задачи	Содержание	Методы и приемы обучения	Формы организации учебного процесса	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
5. Этап первичного закрепления новых знаний и способов действий	5 минут	Систематизировать знания, выработать умение находить необходимую информацию. Выработать навыки изложения проанализированного материала. Выявить уровень усвоения нового материала Выработать умение применить на практике полученные знания; научится отстаивать свою точку зрения в ходе дискуссии.	Вопросы на закрепление материала: Вопросы: – Для чего необходим рынок труда? – Как действует спрос и предложение на рынке труда? – Почему трудно достичь равновесия на рынке труда? – Что такое безработица? –Какие есть виды безработицы?	Дискуссия Индивидуальные ответы на вопросы	Фронтальная Индивидуальная	Формулирует задания, проводит дискуссионную беседу по вопросам учебника. Оценивает учеников, их ответы и ставит оценки.	Выполняют задания. Проверка заданий. Участие в дискуссии. Получение оценки.
6. Этап самоанализа, рефлексия деятельности	5 минут	Оценить объем проделанной работы. Определение основных трудностей. Оценить насколько понравилась игра.	Обобщающая беседа по теме игры и выявление трудностей с которыми столкнулись ученики. Организация рефлексии в виде смайликов по средствам оценивания своего эмоционального состояния на игре	Беседа	Индивидуальная	Получает обратную связь от учеников. Организует беседу для выявление трудностей с которыми столкнулись ученики в ходе данной игры	Самостоятельно определяют трудности с которыми столкнулись. Отвечают на вопросы. Определяют свое эмоциональное состояние на игре.

Продолжение таблицы 2

Этапы занятия	Время	Цели и задачи	Содержание	Методы и приемы обучения	Формы организации учебного процесса	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
7. Этап информирования о домашнем задании и подведения итогов занятия	3 минуты	Формулирование и запись домашнего задания	Заполнить таблицу: Безработица, виды безработицы, характеристика каждого вида безработицы.		Индивидуальная	Объясняет домашнее задание	Записывают домашнее задание

Список использованной литературы:

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 208 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 417 с.
3. Петрусевич А.А. Формирование профессионального самоопределения школьников в образовательном процессе: одическое пособие в помощь учителю / А. А. Петрусевич. – Омск: Изд. ОмГПУ, 2006. – 167 с.
4. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 128 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2011. – 384 с.

УДК 373.51

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Григорьян Елизавета Егоровна,
МОУ «Школа № 63 города Донецка», г. Донецк

E-mail: karina.liza2006@gmail.com

Аннотация. *Одна из главных задач современного языкового образования в Донецкой Народной Республике – формирование и развитие языковой личности учащихся на уроках русского языка. В статье отражены основные факторы, влияющие на формирование и развитие языковой личности учащихся в системе русскоязычного образования, в частности рассмотрена роль текстоцентрического, компетентностного, когнитивно-коммуникативного подходов, коммуникативности учителя-словесника, речевой среды и современных технологий обучения языку.*

Abstract. *One of the main tasks of modern language education in the Donetsk People's Republic is the formation and development of the language personality of students in the Russian language lessons. The article reflects the main factors influencing the formation of the linguistic personality of students in the system of Russian-language education, in particular, the role of text-centric, competence-based, cognitive-communicative approaches, the communicativeness of a language teacher, speech environment and modern language teaching technologies is considered.*

Ключевые слова: *языковая личность, текстоцентрический подход, компетентностный подход, когнитивно-коммуникативный подход, коммуникабельность.*

Key words: *linguistic personality, text-centric approach, competence-based approach, cognitive-communicative approach, communicativeness.*

Проблема личности занимает одно из центральных мест как в философии и психологии, так и в лингвистике. Личность – это многогранное и многомерное понятие, и в зависимости от задач, которые ставит перед собой та или иная наука, каждая из них имеет свою цель исследования и свое видение этого понятия.

Языковая личность – имманентный признак личности как носителя языка и коммуниканта, что характеризует ее языковую и коммуникативную компетенцию и реализацию их в процессах выработки, восприятия, понимания и интерпретации вербальных сообщений, текстов, а также при коммуникативном взаимодействии [1]. Языковая личность несет на себе отпечаток общественно-социальной, территориальной среды, традиций воспитания в национальной культуре. Уровень языковой компетенции стимулирует языковую личность к совершенствованию языка.

В содержание языковой личности обычно вкладывают следующие компоненты:

1) **ценностный** компонент содержания воспитания, то есть систему ценностей или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоочередной и глубинный взгляд на мир, создает языковой образ мира и иерархию духовных представлений, реализуемых в процессе речевого общения;

2) **культурологический** компонент, то есть уровень усвоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку. Использование фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного общения и эффективному воздействию на партнера по коммуникации;

3) **персональный** компонент – индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке. Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в стереотипах и нормах поведения, в предметах материальной культуры [1].

Понятие языковой личности имплицитно было представлено в работах В. Вундта, А. Шахматова, Г. Штейнталя и др., хотя соответствующий термин введен В. Виноградовым. Разработка проблемы языковой личности принадлежит также Г. Богину, Ю. Караулову, А. Леонтьеву и др.

Само понятие «языковая личность» в широкий научный обиход ввел Ю. Караулов, который считает, что «языковая личность – это человек, который умеет создавать и понимать тексты, отличающиеся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью» [1]. Исследователь разработал уровневую модель языковой личности с опорой на художественный текст и выделил три ее уровня: **вербально-семантический**, отражающий степень владения языком на бытовом уровне; **когнитивный**, на котором осуществляется актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, присущих языковой личности; **прагматичный**, выявляющий и характеризующий мотивы и цели, которые движут развитие языковой личности.

Уровневая модель языковой личности отражает обобщенный тип индивида. Конкретных языковых личностей в определенной культуре может быть много, они отличаются вариациями значимости каждого уровня в составе личности.

Языковая личность – это социальное явление, однако ей свойствен индивидуальный аспект. Каждая языковая личность формируется на основе осознания конкретным человеком всего языкового богатства, созданного предками. Язык конкретной личности состоит в большей степени из общего языка, в меньшей – из индивидуальных языковых особенностей.

Основным средством преобразования индивида в языковую личность является его социализация, имеющая три аспекта:

– процесс включения человека в определенные социальные отношения, в результате чего языковая личность выступает своего рода реализацией культурно-исторического знания всего общества;

– активная рече-умственная деятельность на основе норм и эталонов той или иной этноязыковой культуры;

– процесс усвоения законов социальной психологии народа [1].

Каждый язык отражает особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание своего высказывания в соответствии с этой картиной.

Сегодня общеобразовательная школа требует новых подходов к обучению детей русскому языку. Центром гуманизации общества и развития его духовности и нравственности должны быть общеобразовательные организации, в которых обучающийся признается как личность и высшая ценность общества.

Согласно требованиям Государственных образовательных стандартов общего образования Донецкой Народной Республики и примерных рабочих программ по учебному предмету «Русский язык» для начальной, основной и средней школы приоритетом уроков русского языка является формирование языковой личности учащегося, способной безупречно владеть всеми средствами русского языка с учетом специфики речевой ситуации, адресата и адресанта речи, условий общения, содержания речевого сообщения и т.п. Система общего образования Донецкой Народной Республики должна обеспечить формирование человека, свободно и легко высказывающегося по различным вопросам, демонстрирующего высокий уровень культуры общения, заботящегося о качестве своей речи и ее совершенствовании.

Пути активизации процесса развития языковой личности учащихся на уроках русского языка требуют углубленного изучения, поэтому целью статьи является раскрытие роли русского языка в общеобразовательной школе как средства формирования и развития языковой личности учащихся и определение основных факторов, влияющих на формирование и развитие языковой личности учащихся в системе русскоязычного образования.

Языковой личностью является такой коммуникант, носитель языка, который обладает языковой, речевой и прагматической компетенциями, реализует их в процессе общения. Современные ученые исследуют разные уровни в структуре языковой личности. Ю. Караулов выделяет **вербально-семантический, тезаурусный** и **мотивационно-прагматический**; О. Тарасова исследует уровень **микроконтекста** и **метаконтекста** и т.п.

Формирование языковой личности – сложный и многогранный процесс. Он предусматривает участие человека в общении как канале связи с другими людьми. Основной способ удовлетворения личных потребностей в общении – речь, именно поэтому его называют речевым общением. Обучающийся как языковая личность должен овладеть речевым общением, то есть коммуникативной деятельностью, поскольку это мотивированный живой процесс взаимодействия между собеседниками, направленный на реализацию конкретной коммуникативной целевой установки, проходящий на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности.

На формирование и развитие языковой личности ученика влияет много факторов, в том числе общение в процессе обучения в школе, общее интеллектуальное развитие, содержание и характер учебных дисциплин, речевая среда и т.п. Об уровне сформированности языковой личности свидетельствует

много фактов, в частности наличие и качество сформированности у ученика коммуникативных умений и навыков, владение им всеми видами речевой деятельности, способность строить тексты разных типов, стилей и жанров с учетом всех компонентов ситуации общения: адресата, адресанта речи, цели и темы, коммуникативного замысла и т.п.

Формирование языковой личности учащихся происходит на протяжении всего процесса школьного образования, однако главную роль в этой работе играют уроки русского языка. Причем приоритетное значение имеют как уроки изучения аспектов русского языка (направленные на формирование и развитие языковой, языковедческой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся), так и уроки развития речи, предполагающие формирование и контроль аудиативних и читательских умений и навыков, работу над деловой речью, написание и совершенствование творческих работ и т.п. [2].

В условиях реформирования школьного образования в Донецкой Народной Республике речевая подготовка учащихся общеобразовательной школы выходит на первое место. Это обусловлено, прежде всего, той ролью, которую играет русский язык в формировании личности ученика, в частности его мышления и духовного мира. Русский язык выполняет ряд важных функций: во-первых, он является предметом изучения в школе, что требует создания специальных методических условий; во-вторых, язык является средством овладения всеми другими предметами школьного цикла, следовательно, знание языка, владение всеми видами речевой деятельности – это залог качественных знаний по математике, физике, истории, географии и другим учебным предметам. От уровня сформированности у учащегося умений и навыков воспринимать и понимать устное сообщение, глубоко осознавать смысл прочитанного текста, адекватно, полно воспроизводить готовые тексты и производить собственные тексты различных типов, стилей и жанров зависит глубина усвоения им школьной программы и качество выполнения требований Государственных образовательных стандартов общего образования. Итак, русский язык – это не только важное средство коммуникации, но и средство развития личности и познания мира.

В формировании языковой личности ученика общеобразовательной организации Донецкой Народной Республики, развитии его духовных и нравственных качеств ключевую роль играет родной русский язык. Понятие «родной язык» сегодня широко используется науками антропоцентрического направления: педагогикой, психологией, лингводидактикой, социолингвистикой, психолингвистикой и др. Оно имеет много других определений (материнский язык, первый язык), в определенной степени взаимных.

Понятие «родной язык» понимаем значительно шире, чем просто средство коммуникации и средство установления коммуникативных контактов между представителями одной нации. Многие из лингвистов и психолингвистов считают, что родным является тот язык, на котором ребенок произнес первые слова, научился говорить [2].

Анализ научных источников, понимание значения преподавания русского языка в общеобразовательной школе, собственный педагогический опыт учителя русского языка позволили выделить основные факторы, влияющие на

формирование языковой личности учащихся в системе русскоязычного образования:

– **текстоцентрический подход**, предполагающий построение уроков языка на текстовой основе, поскольку именно текст дает учителю возможность продемонстрировать выразительные стилистические функции средств русского языка на каждом из языковых уровней. Организация учебного процесса должна идти от языковых единиц различных уровней к их роли в тексте, от наблюдения над текстами-образцами – к развитию речевых умений и навыков в условиях активных форм коммуникации и создания текста;

– **компетентностный подход**, предполагающий направленность языкового образования на формирование всего комплекса личностных компетенций (языковой, речевой, социокультурной и деятельностной) как составляющих коммуникативной компетентности, активное участие школьников в процессе обучения, в частности, широкое использование самостоятельной работы, а также работу в парах, небольших группах, проектную деятельность, то есть направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых и предметных компетенций личности. Коммуникативная компетентность формируется на уроках русского языка и предполагает овладение учащимися знаниями, умениями, опытом отношений, коммуникативной деятельности и построение индивидуальных моделей поведения;

– **когнитивно-коммуникативный подход** как средство формирования словаря учащихся, способ осознания ими лексического, грамматического и стилистического богатства русского языка как предмета изучения, средства обучения в школе, самосознания и самоутверждения;

– **русоведческое направление уроков** русского языка в соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов общего образования Донецкой Народной Республики, всестороннее изучение и реализация воспитательного потенциала русского языка как средства воспитания учащихся и формирования их духовного мира. Об этом говорил еще В. Сухомлинский, подчеркивая, что умение искусно пользоваться родным языком, ощущение красоты слова необходимы каждому человеку; что язык является средством поднятия человека на высшие ступени человеческой культуры. Для развития социокультурной компетенции учащихся на уроках русского языка особое внимание следует уделять исконно русской лексике, являющейся одним из основных средств отображения национально-языковой картины русского мира. Побуждение школьников к активному употреблению исконно русской лексики направлено на воспитание у них национально-языковых черт и развитие индивидуального «языкового» творчества в различных ситуациях общения. Достаточно логично также отнесение духовных и нравственных качеств личности к прагматическому уровню языковой личности, то есть дискурсивной компетенции – системе правил, навыков и умений общения, обусловленных процессами социализации и инкультурации;

– важным фактором формирования языковой личности ученика является развитие у него **коммуникативности**, одним из ключевых аспектов которой является способность адекватно отражать личностные качества как собственные,

так и других людей. Рассматриваем коммуникативность как совокупность относительно устойчивых коммуникативных свойств личности, обеспечивающих успешное восприятие, понимание, усвоение, использование и передачу информации. Она предусматривает ситуативную адаптацию (способность ориентироваться в ситуации общения) и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения и поведения;

– не меньшее значение имеет и **коммуникативность учителя-словесника** как образца владения языком, «языкового эталона» в глазах учеников. Коммуникативность учителя – важная предпосылка активной продуктивной работы ученика на каждом уроке. Она должна быть направлена на обучение и воспитание учащихся, развитие у них мотивации к овладению языком, стремлению общаться на русском языке и обеспечивать его развитие и сохранение. К содержанию коммуникативности учителя относим устойчивую потребность в общении с учениками как во время классной, так и во время внеклассной работы, владение культурой профессиональной коммуникации; эмоциональное удовольствие от процесса общения с учащимися; наличие высокоразвитых коммуникативных умений и навыков, стремление к их усовершенствованию и повышению собственной речевой культуры. Помочь учащимся раскрыть себя, открыть мир и найти свое место в нем – одна из задач учителей-словесников, реализация которой в значительной степени зависит от качества и уровня владения словом самим учителем-словесником – от развитости языковой и речевой компетенций, умения организовывать профессионально-педагогическую коммуникацию как систему непосредственных или опосредованных связей и взаимодействий педагога, реализуемых с помощью вербальных и невербальных средств общения, средств компьютерной коммуникации с целью обмена информацией с другими коммуникантами, моделирования и управления процессом коммуникации, регулирования педагогических отношений;

– применение **современных технологий обучения языку**, так как именно они, основываясь преимущественно на групповой, кооперативной или парной работе, открывают широкие возможности для развития коммуникативных умений и навыков учащихся, активизации их познавательной деятельности, оптимизации учебного процесса; помогают в решении проблем развития личности ученика и учителя, технологизации этого процесса. Современные педагогические технологии формируют у учащихся способность творчески и критически мыслить, развивают умение и желание высказать собственное мнение по обсуждаемой проблеме и обосновать его, подбирая адекватные аргументы и примеры. Применение педагогического проектирования, информационно-коммуникативных технологий и т.д. обеспечивают развитие умений грамотно работать с информацией: находить и творчески обрабатывать информацию, применять ее в процессе осуществления различных видов речевой деятельности как в школе, так и во внеучебное время; выбирать необходимые языковые факты, устанавливать закономерности и т. п.;

– применение в учебном процессе приема **«погружения в язык»**, активизации русскоязычной речевой среды. Это будет способствовать повышению статуса русского языка в глазах учеников, расширит сферу его применения [3].

Выпускники общеобразовательных организаций сегодня должны владеть целым комплексом компетенций, среди которых приоритетными выступают языковая, речевая, речеведческая, социокультурная и т.п. Сформированная, высокоразвитая языковая личность ученика как носителя этих компетенций – это залог его дальнейшего успешного профессионального обучения или профессиональной деятельности, поэтому в процессе формирования и развития языковой личности школьников на уроках русского языка необходимо принимать во внимание такие факторы, как применение текстоцентрического, компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов, русоведческое направление школьного языкового образования, уровень сформированности коммуникативности учителя-словесника и т.п. Речевая подготовка учащихся определяет их дальнейшую успешность в различных сферах деятельности, что подтверждает важность работы над формированием коммуникативных качеств каждого ученика и требует усиленного внимания к школьному русскоязычному образованию. Перспективу дальнейших исследований обозначенной проблемы видим в изучении психологических и психолингвистических основ формирования и развития языковой личности на уроках русского языка в системе общего образования Донецкой Народной Республики в рамках требований Государственных образовательных стандартов общего образования.

Список использованной литературы:

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 261 с.
2. Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации / Е.Ф. Тарасов. – Москва, 1996. – 325 с.
3. Богин Г.И. Типология понимания текста: учебное пособие / Г.И. Богин. – Калинин, 1986. – 86 с.

УДК 37.017.7

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «МОТИВАЦИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Грязнов Сергей Александрович,
Самарский юридический институт
ФСИН России, г. Самара

E-mail: sagryaznov@yandex.ru

Аннотация. *На сегодняшний день мотивация занимает центральное место в системе управления персоналом организации, поскольку именно она по существу выступает причиной поведения сотрудников. От того насколько мотивированы сотрудники, зависит их ориентация на цели организации, желание их достигать, обеспечивать необходимый результат. Это, в свою очередь, является основой для эффективной работы организации в целом. Однако, несмотря на свою значимость, существует масса теоретических и практических проблем в изучении мотивации в целом и трудовой мотивации в частности. В статье исследуется понятие мотивации в литературе отечественных авторов. Также определяется сущность мотивации, рассматриваются трудности в изучении мотивации и мотивов человека, проводится исследование генезиса мотивации.*

Abstract*. Today, motivation occupies a central place in the organization's personnel management system, since it is essentially the reason for the behavior of employees. How motivated employees are depends on their orientation to the goals of the organization, the desire to achieve them, to ensure the necessary result. This, in turn, is the basis for the effective work of the organization as a whole. However, despite its importance, there are a lot of theoretical and practical problems in the study of motivation in general and work motivation in particular. The article examines the concept of motivation in the literature of Russian authors. The essence of motivation is also determined, difficulties in studying human motivation and motives are considered, the genesis of motivation is studied.*

Ключевые слова*: мотив, мотивация, иерархия потребностей, процесс, генезис, потребность.*

Key words*: motive, motivation, hierarchy of needs, process, genesis, need.*

Проблема мотивации остается одной из ведущих проблем психологии, экономики, менеджмента. Решение данной проблемы предполагает узучение взаимосвязанных частей личностного мотивационного алгоритма, выявление роли части уровня в создании направленного комплекса действий в социальных отношениях субъекта. Огромное количество теорий и исследований в области изучения мотивации по большей части фрагментарны, однобоки и не обеспечивают целостной, ясной картины понимания этого явления. В настоящий момент разработано множество часто противоречивых теорий для объяснения того, почему индивид действует; почему он выбирает именно те действия,

которые совершает; почему некоторые люди обладают более сильной мотивацией, чем другие, в результате чего добиваются успеха там, где имеющие не меньшие возможности и способности терпят неудачу. Исследование теорий и актуализация наиболее эффективно применимых на практике является актуальностью данной статьи.

Мотивация (motivatio) – система стимулов, побуждающих человека к выполнению действий. Является динамическим процессом физиологической природы, управляемым психикой личности и проявляемым на эмоциональном и поведенческом уровнях. Впервые понятие «мотивация» было употреблено в труде А. Шопенгауэра [3].

Учитывая то, что исследование понятия «мотивация» это актуальная тема для изучения профессионалами различных областей, на данном этапе не существует единой терминологии для этого понятия. Гипотезы, которыми руководствуются ученые, носят весьма противоречивый характер объяснения явления мотивации, поэтому создают множество вопросов.

Так, некоторые психологи склоняются к теории об основообразующей роли внутренней мотивации (врожденные или приобретенные механизмы, руководящие поведением субъекта. Другие авторы считают, что основной причиной мотивированности индивида могут быть внешние факторы, которые влияют на человека из окружающей среды. Ученые, несогласные с предыдущими теориями, предполагают, что ключевые мотивы необходимо разделять и систематизировать в соответствии с врожденными и приобретенными факторами. Оставшиеся авторы изучают вопрос о сути мотивации, являющейся основной причиной ориентирования поведенческих реакций индивида с целью достижения определенной цели или источником энергии для деятельности, на которую влияют иные факторы.

Исходя из вышесказанного, большинство исследователей определяют мотивацию в качестве системы, основанной на совокупности внутренних факторов и внешних стимулов, определяющих поведение субъекта.

Мотив – один из основных терминов психологии, который понимается по-разному в соответствии с различными теориями. Мотив (moveo) – конкретный условно идеализируемый предмет, на который направлена деятельность по его достижению, независимо от его материальности. Он может приниматься субъектом через определенные, специфичные переживания, характеризуемые позитивными ощущениями от ожидания получения желаемого предмета. Также возможно получение негативных эмоций, проявившихся из-за неудовлетворения или частичного удовлетворения от имеющегося в настоящем положения. Осознание этого достигается через внутреннюю целенаправленную работу в поиске мотива.

Наиболее емкая трактовка термина мотив представлена А.Н. Леонтьевым [4] и С. Л. Рубинштейном [7] в направлении по изучению теории деятельности. Они выявили, что мотивом следует считать мысленно очерченную, «опредмеченную» потребность индивида. Соответственно, мотив это явление, которое отличается от понятий цели и потребности. Потребность воспринимается как неосознанное желание субъекта исправить некомфортное

положение. Цель – это желаемый результат, получаемый с помощью осознанных конкретных действий.

Таким образом, сущность мотивации нельзя трактовать через единое понятие. Однако, наиболее простое определение базируется на том, что мотив это стимул, побуждающий к действию.

Изучение мотивации становится достаточно сложным процессом ввиду различных неопределенностей. Разрозненность в изучении данного предмета часто возникает в соответствии с полярностью видений самого процесса мотивации учеными различных отраслей.

Среди отечественных ученых наибольших успехов в разработке теории мотивации достигли Л.С. Выготский и его ученики А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов [6]. Они исследовали проблемы психологии на примере педагогической деятельности, производственные проблемы они не рассматривали. Именно по этой причине их работы не получили дальнейшего развития. Но необходимо признать, что все основные положения теории Выготского подходят и для производственной деятельности.

Отечественные ученые по-разному трактуют вопрос об осознаваемости мотивов. Первые приписывают мотивам осознаваемость. То есть вложение смысла субъектом в свою деятельность. Авторы считают, что определение мотива, данное А.Н. Леонтьевым, недостаточно полное. Это обуславливается тем, что мотив взаимосвязан не только со внешними, но и с внутренними побуждениями [4]. Однако, как отмечает В.А. Ядов, А.Н. Леонтьев исследовал и механизмы преобразования цели во внутреннее осознанное побуждение, в мотив.

В.И. Ковалев предполагает, что все побуждения человека носят осознанный характер. Неосознанность проявляется у животных и определяется как стимул.

Вместе с тем, некоторые авторы считают, что ряд мотивов может осозноваться. Тот же П.М. Якобсон сообщает, что «надо признать, что мы действительно можем встретиться с различными уровнями мотивации поведения с точки зрения данности сознанию наших собственных побуждений и устремлений (а точнее, данности их самосознанию)» [10].

Зачастую, совершая действия, субъект ретроспективно оценивает их. Якобсон считает, что мотив проявляется в ходе подготовки к процессу, непосредственно во время деятельности или ретроспективно. Часть поступков или действий субъекта могут проявляться из-за малоосознанных мотивов. В. Г Асеев считает [1], что субъект не принимает крайние области собственной мотивации, финально утвержденные в длительной перспективе исполнительские моменты, средства поведения и особенности общей направленности личности.

А.В. Петровский принимает осознанность и неосознанность мотивов, а также предполагает переход из одних в другие. В качестве основных, по его мнению, выступают осознаваемые индивидом. К ним следует отнести интересы, убеждения, намерения, мечта, страсти, идеалы, к неосознанным – установки, влечения [5].

Вместе с тем, мотивация труда является одной из наиболее популярных проблем общего направления мотивации. Однако ввиду недостаточной

изученности она имеет множество трактовок. Также современные подходы требуют новых решений, что способствует появлению новых теорий мотивации. Мотивация личности становится постоянно актуальным вопросом, требующим своевременного изучения.

Таким образом, общепринятой, единой, полностью удовлетворительной классификации мотивов и её иерархической структуры на сегодняшний день нет. Исследователи по-разному понимают, что такое мотив, и, кроме того, изначально имеют разные научные подходы к решению этой проблемы. Вместе с тем, общее системное представление о мотивационной сфере человека позволяет исследователям классифицировать мотивы, используя при этом разные основания. Однако, необходимо учитывать в этих подходах то, насколько они не противоречат сущности мотива, его генезису. Важно также отметить, что наиболее вескими основаниями для определения вида того или иного мотива, его места в структуре мотивации являются личностная обусловленность, знак модальности, место в иерархии мотивов, а также связь с актуальными потребностями и содержанием деятельности.

Список использованной литературы:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Дубинин Н.П. Социальное и биологическое в развитии человека / Н.П. Дубинин // Соотношение биологического и социального: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1981. – С. 3-13.
3. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Петровский А.В. Мотивация как проявление потребностей личности / А.В. Петровский // Общая психология. – 1976. – С. 110-135.
6. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности / Н.С. Пряжников. – М., Академия 2012. – 338 с.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Методические и теоретические проблемы психологии. – 1969. – С. 348-374.
8. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммнос. – М.: Смысл, 2014. – 416 с.
9. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методические проблемы социальной психологии. – 1975. – С. 89-106.
10. Якобсон П. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

УДК 37.022

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО МЕТОДИСТА МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Домашенко Инна Викторовна,
Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, г. Донецк

E-mail: domashenkoinna71@gmail.com

Аннотация. *В статье определены смысловое ядро, сущность и составляющие понятия «профессиональная компетентность молодого методиста муниципальной методической службы», углублено и конкретизировано определение понятий «развитие профессиональной компетентности методиста» и «управление развитием профессиональной компетентности молодого методиста». Представлены текстовая структурно-функциональная модель управления развитием компетентности молодого методиста и механизм управленческого сопровождения этого процесса.*

Abstract. *The article defines the semantic core, essence and components of the concept of "professional competence of a young methodologist of the municipal methodological service", deepens and concretizes the definition of the concepts of "development of professional competence of a methodologist" and "management of the development of professional competence of a young methodologist". The textual structural-functional model of management of the development of the competence of a young methodologist and the mechanism of management support of this process are presented.*

Ключевые слова: *молодой методист, муниципальная методическая служба, профессиональная компетентность, модель, управление, развитие, управленческое сопровождение.*

Key words: *young methodologist, municipal methodical service, professional competence, model, management, development, management support.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Развитие системы образования в Донецкой Народной Республике во многом обусловлено теоретическим осмыслением феномена профессионализма педагогических кадров в целом и работников муниципальных методических служб в частности. Особенно это касается молодых методистов, потому что именно от них во многом зависит развитие современной методической службы ввиду нестандартности и беспристрастности мышления молодых специалистов, их открытости к инновациям, способности к применению педагогических инноваций в образовательном процессе общего образования – способности привнести в методическую сферу свежие идеи и

взгляды. Учитывая это, управление развитием профессиональной компетентности молодых методистов является требующей осознания социально значимой проблемой теории и методики профессионального образования, хотя ее решение осложняется тем, что учить молодого методиста необходимо непосредственно в процессе его профессиональной деятельности, осваивая новые требования к современному специалисту методической службы и к процессу развития его профессиональной компетентности в условиях формирования общества знаний.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор. Проблема профессиональной деятельности педагога всегда находилась в центре внимания педагогической науки и практики. Различные ее аспекты нашли свое отражение в трудах А. Алферова [1], И. Беха [2], Дж. Равена [3], В. Сухомлинского [4], О. Сухомлинской [5] и др. В последние годы в связи с острой потребностью в высококвалифицированных кадрах, способных к творческому труду и профессиональному развитию, значительно активизировались исследования проблемы развития профессиональной компетентности специалистов различных отраслей, в частности профессиональной компетентности педагога (А. Маркова, В. Серов, Э. Софьянц, С. Сысоева и др.).

Анализ научной литературы и психолого-педагогических исследований последнего времени показал, что у большинства ученых и исследователей нет единого видения содержания и подходов к формированию и развитию профессиональной компетентности специалиста методической службы, и в частности, молодого. Учеными рассматриваются отдельные аспекты (виды) профессиональной компетентности педагога: профессиональная (В. Адольф [6], А. Дубасенюк [7]), педагогическая (В. Бездухов [8]), психологическая (Ю. Варданян [9]), социально-перцептивная (Л. Пуховская), общекультурная (И. Котлярова), коммуникативная (И. Бех [2], Ю. Жуков [10]). В контексте нашего исследования профессиональная компетентность молодого методиста муниципальной методической службы рассматривается как интегральное образование, представленное системой теоретических знаний, практических умений, социально значимых и профессионально важных качеств личности, мотивационно-ценностной сферы и приобретенного опыта, диалектическая взаимосвязь которых обеспечивает результативность его профессиональной деятельности.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается статья. Управление развитием профессиональной компетентности молодого методиста муниципальной методической службы в контексте осуществления им профессиональной деятельности является процессом определения стратегии и тактики достижения заданного квалификационного уровня, прогнозирования профессионального роста и саморазвития специалиста муниципальной методической службы. Перспективные задачи научно-методической работы являются стратегией, а текущие – тактикой развития профессиональной компетентности молодого методиста. Как показал анализ научной литературы, в педагогической науке распространенным является моделирование профессиограмм будущего учителя

с учетом полученной специализации или моделей управления образовательной организацией. Модели управления развитием профессиональной компетентности молодого методиста методической службы отсутствуют.

Цель статьи – представить теоретически обоснованную структурно-функциональную модель управления развитием профессиональной компетентности молодого методиста муниципальной методической службы для ее внедрения заведующими (директорами) муниципальных методических кабинетов (центров) в профессиональную практику.

Изложение основного материала исследования. Анализ научных исследований дает основания утверждать, что развитие профессиональной компетентности молодого методиста муниципальной методической службы – это сложный и многофакторный процесс, источниками которого являются противоречия между профессиональным и индивидуальным в личности методиста, а базовым основанием – закономерности процесса становления специалиста. Движущей силой развития компетентности молодого методиста выступает мотивация успеха, которая рассматривается с двух позиций: экономической (повышение квалификации методиста обеспечивает профессиональные достижения, которые сопровождаются ростом заработной платы) и общественной (развитие компетентности обеспечивает создание социально активной среды в муниципальной методической службе, формирование культурного контекста методической деятельности).

На основе исследований В. Бездухова, С. Мишина и О. Правдиной [8] можно утверждать, что развитие профессиональной компетентности молодого методиста происходит во время его профессиональной деятельности в системе взаимодействия с другими субъектами образовательной деятельности и является составляющей общего процесса формирования профессиональной «Я-концепции» педагога. На этом основании методологической основой развития профессиональной компетентности молодого методиста избрана психологическая теория деятельности (Л. Выготский, П. Гальперин, С. Рубинштейн), а ведущими научными подходами – **функциональный, полисубъектный** и **личностный**. Теоретическую основу развития профессиональной компетентности молодого методиста, на которой осуществляются научно-методические основы управления его развитием в системе постдипломного профессионального образования, составляют положения андрагогики (науки об обучении взрослых) и педагогической акмеологии (науки о путях достижения профессионализма).

Применение **функционального** подхода позволяет трактовать развитие профессиональной компетентности молодого методиста как процесс творческого совершенствования его личности во время выполнения профессиональных функций, а управление развитием – как процесс определения тактики выполнения функциональных обязанностей. **Полисубъектный** подход позволяет учитывать единство процессов взаимодействия молодого методиста с другими субъектами образовательного процесса. **Личностный** подход позволяет раскрывать профессиональную компетентность молодого методиста как совокупность его психофизиологических и социологических личностных образований, выражать профессиональные качества через педагогические способности. На основе функционального подхода в процессе исследования

определялась содержательная основа развития профессиональной компетентности молодого методиста, на основе полисубъектного – основа межличностного общения в процессе профессиональной деятельности как социокультурного фона профессиональной компетентности молодого методиста, на основе личностного – содержание и структура профессиональной «Я-концепции» методиста как стратегии развития его профессиональной компетентности.

С целью выяснения закономерностей развития профессиональной компетентности молодого методиста были изучены основные положения биосоциальной теории о природе развития человека. Согласно исследованиям Б. Ананьева, человек в своем развитии проходит путь от индивида как носителя психофизиологических качеств к личности как носителю психосоциальных качеств и к субъекту деятельности как носителю когнитивных качеств. Итак, можно выделить два направления развития каждого человека: социальное и деятельностное. Поскольку профессиональная компетентность молодого методиста, с одной стороны, является социальным образованием, а с другой – результатом его профессиональной деятельности, то определенные направления можно считать направлениями развития профессиональной компетентности молодого методиста. Этот вывод хорошо коррелирует с результатами научных исследований Е. Рогова динамики и сути развития профессиональной компетентности педагога. Он считает, что развитие компетентности происходит при изменении мотивационных установок педагога (во время общения с субъектами деятельности), при совершенствовании личности педагога (в процессе формирования профессионального мировоззрения) и при изменении системы деятельности педагога (при продвижении по уровням развития компетентности).

Избранные методологическая основа (элементы социально-психологической теории личности и теории деятельности) и теоретические подходы к развитию профессиональной компетентности молодого методиста (положения психологии об организации учебно-познавательной деятельности) позволили определить следующие закономерности этого процесса: соответствие цели развития профессиональной компетентности молодого методиста социальному заказу общества и государственным требованиям к квалификационным характеристикам специалиста; мотивация и трансформация количественных изменений в личностных и профессиональных образованиях молодого методиста в новое качество; прямое влияние окружающей среды на содержание и структуру профессиональной компетентности молодого методиста; зависимость эффективности развития от степени его ресурсного обеспечения; признание ценности результатов процесса развития профессиональной компетентности в виде его социальной значимости.

Определенные в ходе исследования закономерности действуют в определенном «поле развития», которое создают условия и факторы профессиональной деятельности молодого методиста. Под условиями в процессе исследования понимаем такие «обстоятельства, при которых происходит развитие профессиональной компетентности молодых педагогов и от которых зависит результат этого процесса» [11]. Понятие «факторы» нами трактовалось как совокупность объектов и субъектов, которые влияют на развитие профессиональной компетентности молодых методистов [11].

Учитывая определенное выше содержание понятия «профессиональная компетентность молодого методиста», теоретической основой для определения ведущих факторов ее развития избрана концепция развития личности Р. Бернса [12], основные положения которой позволяют выяснить механизмы внешнего воздействия на содержательные компоненты профессиональной компетентности. К ведущим факторам, детерминирующим развитие профессиональной компетентности молодого методиста в процессе постдипломного профессионального образования, отнесены: социокультурный контекст развития (социальный статус молодого методиста и государственные приоритеты в образовании); базовая культура молодого методиста (сформированные ранее личностные качества и ценностные ориентации); соотношение профессионального и личностного (доминирование сознательной активности во всех видах деятельности); характер и условия профессиональной деятельности (творческий подход к обучению, воспитанию и коммуникации).

Социокультурный контекст профессиональной деятельности молодого методиста формирует социальное пространство, которое выступает двухполярным фактором влияния на развитие профессиональной компетентности молодого методиста: с одной стороны, организованным, с другой – стихийным. В процессе исследования установлено: чем более широким будет организованное влияние, тем *у*же станет стихийное пространство развития компетентности, состоящее из ситуативных факторов. Сложившийся уровень общей культуры молодого методиста, соотношение профессионального и личностного в нем определяют базовый уровень профессиональной компетентности, в зависимости от степени сформированности которого эти факторы могут выступать благоприятными или неблагоприятными для развития.

Проведенное исследование показало, что характер и условия профессиональной деятельности молодого методиста детерминируют его социальное поведение и мотивацию профессиональной деятельности. Мотивация развития профессиональной компетентности рассматривалась как функция управления этим развитием, суть которой заключалась в целенаправленном воздействии на профессиональную деятельность молодого методиста с целью поддержки определенных ценностных ориентаций и интересов, формирования у него стимулов к профессиональному совершенствованию через использование мотиваторов (факторов мотивации): комфортных условий работы, возможности профессионального роста, чувства причастности к общему делу, получения вознаграждения за достигнутые успехи и т.п. В процессе исследования установлено, что условия и факторы развития профессиональной компетентности молодого методиста непосредственно детерминируют и мотивацию его профессиональной деятельности.

Объединение содержательных компонентов профессиональной компетентности молодого методиста (когнитивного, процессуально-операционного и личностно-рефлексивного) образует «актуальную зону развития» профессиональной компетентности молодого методиста, их воображаемое пересечение отражает сложившийся на данный момент уровень профессиональной компетентности молодого методиста, а любая ближайшая сфера большего радиуса – «зону ближайшего развития». Объединение условий и факторов развития определяет ведущие функции управления развитием

профессиональной компетентности молодого методиста и образует воображаемое «поле развития» и «поле управления».

Трактовка понятия «управление» как совокупности средств, методов и скоординированных мероприятий, которые должны обеспечить условия для развития профессиональной компетентности молодых методистов, позволила построить структурно-функциональную модель управления развитием профессиональной компетентности молодого методиста муниципальной методической службы как систему, в состав которой входят логически связанные и взаимообусловленные составляющие: социальный заказ и блоки: целевой (цель и задачи управления); содержательный, диагностический, технологический, научно-методический, результативно-оценочный и организационно-корректирующий.

В качестве системообразующего свойства модели выступает согласованность действий всех субъектов управления и самоуправления по достижению поставленной цели – развития профессиональной компетентности молодого методиста.

Концептуальная основа модели базируется на научных подходах (гностическом, деятельностном, личностном), общих (систематичность, преемственность, единство содержания и форм, индивидуальность и природосоответствие) и специфических (концептуальная обоснованность, стратегическая направленность, элективность, приоритет самостоятельной деятельности) принципах управления.

Целевой компонент модели раскрывает цель управления – развитие профессиональной компетентности как поступательное движение молодого методиста по профессиональным «ступеням» (от молодого методиста – к методисту-профессионалу) и квалификационным уровням. Суть развития профессиональной компетентности при этом заключается в росте внутреннего личностного потенциала молодого методиста, реализации его положительной профессиональной «Я-концепции». Горизонтальная плоскость образует «поле развития», вертикальная – «поле управления». Реализация модели управления развитием профессиональной компетентности молодого методиста позволит планировать и реализовывать управление путем реализации управленческого сопровождения.

Обеспечение указанных в модели условий развития обусловливает поддержку позитивной динамики развития (через комплекс мероприятий «снизу»), реализация контроля действия факторов развития дает возможность трансформировать степень их влияния на процесс развития, осуществлять коррекцию при необходимости (благодаря административным действиям «сверху»).

Реализацию модели рассматриваем как метод опосредованного теоретического управления объектом – развитием профессиональной деятельности молодого методиста – субъектами управления. К таким субъектам можно отнести работников муниципальных методических служб и научно-педагогических работников Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования, непосредственно сотрудничающих с молодыми методистами.

Каждый из субъектов управления имеет собственные функции, которые определяют задачи и содержание его управленческой деятельности по развитию профессиональной компетентности молодого методиста. Анализ научной литературы и собственного опыта позволили выделить следующие функции управления: **профессионально-образовательную** (помощь в повышении уровня общенаучной, профессиональной и методической подготовки молодого методиста, совершенствование его умений и навыков профессиональной деятельности); **диагностическую** (диагностирование и мониторинг личностных качеств и способностей молодого методиста, изучение результатов его профессиональной деятельности); **оценочно-прогностическую** (диагностика имеющегося уровня профессиональной компетентности и прогнозирование направлений развития); **аналитическую** (анализ характеристика профессиональной деятельности молодого методиста); **организационно-координационный** (обеспечение условий для профессионального развития и направления действия внешних и внутренних факторов); **регулятивно-коррекционную** (рефлексия профессиональной деятельности молодого методиста, внесение соответствующих оперативных изменений); **контролирующую** (получение информации о количественных и качественных изменениях в профессиональной компетентности молодого методиста, осуществление контроля состояния развития его профессиональной компетентности). Субъекты управления осуществляют проектирование развития профессиональной компетентности молодого методиста и реализуют его в соответствии с алгоритмом управленческого сопровождения развития. Приоритетной задачей научно-методической поддержки считается выработка у молодого методиста обобщенного образа профессиональной деятельности, на основе которого в будущем осуществится его профессиональный рост. Реализации этой задачи способствует моделирование педагогической деятельности молодого методиста в виде горизонтального, оперативного или тактического проектирования и его самообразовательной деятельности (вертикальное, прогностическое или стратегическое проектирование).

Указанные методы управления реализуются через такие действия, как: **организационные**, которые обеспечивают влияние на молодого методиста через документы длительного действия (планы, положения, решения педагогических и научно-методических советов, инструкции, рекомендации); **распорядительные**, которые обеспечивают краткосрочное влияние на молодого методиста через приказы и распоряжения заведующего (директора) муниципального методического кабинета (центра) или других представителей административно-управленческого звена, работающих с молодыми методистами; **дисциплинарные**, которые обеспечивают осуществление влияния на молодого методиста в случае невыполнения им профессиональных обязанностей или выполнения ненадлежащим образом (замечания, выговоры).

Управление процессом развития профессиональной компетентности молодого методиста происходит через следующие этапы: учебно-подчинительный, когда квалифицированный методист передает знания и опыт работы, способствует формированию умений и навыков профессиональной деятельности; репродуктивно-соисполнительский, когда квалифицированный методист-наставник и молодой методист работают в тесном контакте, совместно

моделируют систему профессиональной деятельности молодого специалиста; творческо-лидерский, когда у молодого методиста сформирован собственный стиль профессиональной деятельности.

Выводы. Определенные в исследовании концептуальные основы, очерченные направления, сферы и аспекты развития профессиональной компетентности молодого методиста позволили смоделировать этот процесс с целью последующей реализации его на практике. Теоретические основы – закономерности, условия и факторы развития профессиональной компетентности молодого методиста – служили базисом для построения структурно-функциональной модели управления этим развитием.

Эффективность реализации стратегии управления развитием профессиональной компетентности молодого методиста муниципальной методической службы зависит от оптимальности выбора методов и приемов управления им. Для реализации управленческого сопровождения считаем эффективным применение экономических, административных, социально-психологических методов управления (реализации управленческих функций). При этом экономические методы (определенная совокупность приемов и способов управления) обеспечат возможность оптимизировать объем финансирования деятельности методиста (инициатив и творчества) и реализовать экономические стимулы профессиональной деятельности (в том числе материальное вознаграждение и премирование). Административные методы – совокупность приемов и способов непосредственного влияния на методиста – целесообразно использовать для обеспечения выполнения функций, определенных законодательно-нормативными документами в сфере образования. Социально-психологические методы – совокупность приемов и способов – обеспечат создание положительного психологического микроклимата и будут способствовать формированию мотивации молодых методистов к совершенствованию профессиональной деятельности.

Стратегия развития профессиональной компетентности молодого методиста как основа креативно-рефлексивного процесса совершенствования профессионализма в ракурсе квалификационных уровней при выполнении профессиональных функций взята за основу разработки содержания и структуры механизма управления, реализация которого осуществляется путем управленческого сопровождения – оптимального сочетания научно-методической поддержки с административным контролем и мониторингом.

Список использованной литературы:

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А.Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 116-120.

2. Бех И.Д. Воспитание личности: личностно ориентированный подход: научно-практические основы / И.Д. Бех. – Москва: Просвещение, 2003. – 344 с.

3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когнито-центр. – 2002. – 396 с.

4. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1984. – 254 с.

5. Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: учебное пособие / О.В. Сухомлинская. – Киев: КГПИ, 1990. – 82 с.

6. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф. – Красноярск: КГУ, 1998. – 310 с.

7. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності вчителя / О.А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90-97.

8. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В.П. Бездухов, С.Е. Мишина, О.В. Правдина. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.

9. Варданян, Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю.В. Варданян. – М., 1998. – 179 с.

10. Жуков Ю.Н. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.Н. Жуков. – М., 1990. – 104 с.

11. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.

12. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: пер. с англ. / Общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

13. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758

УДК 316.48:331

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ КОНФЛИКТНОСТИ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Зыбцев Валерий Николаевич,
Донбасская аграрная академия, г. Макеевка

E-mail: kaf_gum_disc@mail.ru

Аннотация. *В статье на основе результатов социологического исследования выявлены степень и факторы конфликтности в трудовом коллективе ЧАО «Макеевский завод «Лазер», а также стратегии поведения в конфликтах сотрудников предприятия.*

Abstract. *The article, based on the results of a sociological study, reveals the degree and factors of conflict in the labor collective of Makeyevsky factory «Laser», as well as strategies of behavior in conflicts of employees of the enterprise.*

Ключевые слова: *трудовой коллектив, конфликт, избегание, приспособление, компромисс, сотрудничество, соперничество.*

Key words: *labour collective, conflict, avoidance, conforming, compromise, collaboration, rivalry.*

Конфликты в трудовых организациях практически неизбежны, они оказывают существенное влияние на социально-психологический климат в коллективе, производительность труда, управление людскими ресурсами. В связи с этим перед исследователями стоит актуальная задача по выявлению сущности подобных конфликтов, их структуры, типологии, функций, динамики протекания, способов разрешения. Конфликты в трудовых организациях детально проанализированы в публикациях советских ученых [1]. Данная проблема продолжает оставаться в центре внимания и не только современных российских [2; 3], но и зарубежных исследователей [4]. Все они сходятся во мнении, что основными причинами конфликта в трудовой организации являются ограниченность ресурсов, взаимозависимость заданий, различия в целях, различия в способах достижения целей, неопределенность перспектив роста, неблагоприятные физические условия, плохие коммуникации, а также психологические различия. Конфликт может быть как функциональным, так и дисфункциональным. Роль конфликта, в основном, зависит от того, насколько эффективно им управляют.

Среди методов разрешения трудовых конфликтов выделяют структурные (разъяснение требований к работе, установление общеорганизационных комплексных целей, использование системы вознаграждений) и межличностные (приспособление, компромисс, сотрудничество, уклонение, соперничество или конкуренция). Но ни одна из указанных стратегий не считается универсальной.

Вероятность возникновений, продолжительность и последствия конфликтов в трудовой организации напрямую зависит от того, каким стратегиям поведения в конфликтных ситуациях отдают предпочтения члены

данной организации. Эмпирической основой анализа конфликтности в трудовых коллективах стало исследование, проведенное на предприятии ЧАО «Макеевский завод «Лазер». Метод исследования – тестирование, которое прошли 164 из 200 сотрудников. Основными задачами тестирования было: 1) выявить уровень конфликтности работников; 2) проанализировать стратегии поведения в конфликтах; 3) определить влияние различных социальных характеристик сотрудников на выбор стратегии поведения в конфликтах.

Проанализировав проведенное исследование можно сделать такие выводы: большая часть сотрудников (41,5%) обладает средней степенью конфликтности, которая не мешает находить такие способы разрешения конфликтов, которые устраивали бы всех участников конфликтного взаимодействия. Каждый третий опрошенный пытается избежать конфликта любыми путями, даже в ущерб собственным интересам. Такое поведение может привести конфликт к завершению, но не всегда уход от проблемы означает ее решение, ведь причины появления конфликтной ситуации не устраняются. 28% сотрудников обладают излишней конфликтностью, добиться согласованного обоюдного решения конфликтной ситуации с такими людьми достаточно сложно, конфликты с их участием носят деструктивный характер.

В ходе обработки результатов теста К. Томаса по определению стратегий поведения в конфликте, выявлено, что половина работников завода «Лазер» при возникновении конфликтной ситуации готова идти на компромиссы, приспосабливаться к интересам других или даже избегать конфликтов любой ценой, не отстаивая свои интересы. Такое поведение может привести к устранению конфликта, восстановлению рабочей атмосферы, но не всегда, так как между конфликтующими достигается временное соглашение, а причины конфликта не устраняются, обе стороны остаются недовольными принятым решением. 27,4% опрошенных нацелены на тактику сотрудничества, т.е. решают спорные вопросы совместно с оппонентами, выслушивая мнение других и выбирая наиболее рациональный, приемлемый для всех вариант разрешение конфликтной ситуации. 22,6% предпочитают соперничать, добиваться своих целей любыми способами, не обращая внимания на интересы оппонентов.

Различные социальные характеристики опрошенных неодинаково влияют на выбор ими стратегии поведения в конфликте. Например, пол и уровень образования не оказывают влияние на выбор той или иной стратегии поведения в конфликте. Существует специфика в выборе стратегий поведения в зависимости от возраста: большинство сотрудников организации в возрасте до 25 лет (33,3%) придерживаются линии соперничества, а сотрудники старше 25 лет чаще остальных тактик используют сотрудничество (табл. 1).

Таблица 1

Связь выбора стратегии поведения конфликта и социальными характеристиками членов трудового коллектива (в %)

Характеристика сотрудника		Стратегия поведения в конфликте (%)				
		Избегание	Приспособление	Компромисс	Сотрудничество	Соперничество
Возраст (годы)	до 25	12,8	17,9	15,5	20,5	33,3
	25-40	11,1	18,5	16,7	27,8	25,9
	41-55	15	20	17,5	30	17,5
	от 55	16,1	22,6	19,4	32,3	9,6
Стаж (годы)	до 5	12,9	16,1	19,4	22,6	29
	до 10	11,6	18,6	16,3	27,9	25,6
	до 20	12,5	19,6	16,1	28,6	23,2
	от 20	17,6	23,5	17,6	29,5	11,8
Конфликтность	Высокая	18,2	15,6	17,9	26,6	54,1
	Средняя	27,3	25	57,1	55,6	35,1
	Низкая	54,5	59,4	25	17,8	10,8

С возрастом люди чаще идут на уступки, компромиссы, готовы приспосабливаться, избегать конфликтных ситуаций. Возможно, это связано с тем, что с приобретением жизненного опыта они осознают необходимость решать конфликты вместе с оппонентами, учитывают интересы всех участников конфликтного взаимодействия и принимают решение, приемлемое для всех сторон. Также наблюдается связь между стажем работы и доминирующей тактикой поведения в конфликте. С увеличением трудового стажа растет доля тех сотрудников, которые при возникновении конфликтной ситуации прибегают к сотрудничеству, стараются избежать конфликта, готовы приспосабливаться к интересам оппонентов. Чем меньше стаж работы, тем больше доля использующих стратегию соперничества (табл. 1). Можно предположить, что данная тенденция объясняется тем, что с увеличением стажа работы люди лучше узнают коллектив, отношения становятся более дружеским, происходит адаптация к условиям труда, выполняемым обязанностям, работники на собственном опыте узнают, какими бывают последствия трудовых конфликтов. Все это ориентирует на решение спорного вопроса совместно с оппонентом или на уход от конфликта.

Наряду с вышеуказанным выявлена взаимосвязь между уровнем конфликтности личности и избираемой стратегией поведения в конфликте (табл. 1). Большинству сотрудников, выбравших стратегии избегания и

приспособления, соответствует низкий уровень конфликтности (соответственно 54,5% и 59,4%). Среди предпочитающих компромисс и сотрудничество больше сотрудников со средним уровнем конфликтности (57,1% и 55,6%), среди склонных к соперничеству довольно много людей с высоким уровнем конфликтности (54,1%).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что сотрудники предприятия с высоким уровнем конфликтности при возникновении конфликтной ситуации чаще остальных нацелены на достижение своих интересов, невзирая на мнения и интересы своих оппонентов, они выбирают более деструктивные стратегии поведения. Конфликты с такими личностями могут носить деструктивный характер, как для их оппонентов, так и для организации в целом. Люди со средним уровнем конфликтности адекватно реагируют на возникающие проблемные ситуации, ищут рациональные варианты решения конфликта, удовлетворяющие всех его участников. Такие сотрудники придерживаются тактик сотрудничества и компромисса. Те же работники, которым соответствует низкий уровень конфликтности, стараются избегать конфликтных ситуаций любой ценой, даже в ущерб собственным интересам. Они чаще остальных прибегают к стратегии избегания. Такое поведение сотрудников может провоцировать возникновение конфликтов в организации, ведь уход от проблемы не устраняет ее причин, а конфликт, вызванный ими, может возникнуть снова.

Список использованной литературы:

1. Гришина Н.В. Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов / Н.В. Гришина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 206 с.

2. Соболева А.В. Трудовой конфликт как фактор девиантного поведения / А.В. Соболева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2013. – №4 (32). – С. 87-94 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/trudovoy-konflikt-kak-faktor-deviantnogo-povedeniya (дата обращения: 17.08.2021)

3. Слюсарянский М.А. Методологические и теоретические основы исследования трудовых конфликтов / М.А. Слюсарянский // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2011. – № 11. – С. 48-57 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-i-teoreticheskie-osnovy-issledovaniya-trudovyh-konfliktov (дата обращения: 17.09.2021)

4. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации / У. Мастенбрук; пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 256 с.

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

Ковш Оксана Анатольевна,
МДОУ «Детский сад № 115 города Донецка», г. Донецк

E-mail: kovshoksana@mail.ru

Аннотация. *В статье рассмотрена проблема формирования социальных норм межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами игры; обоснована необходимость использования педагогами дошкольного воспитания игр с целью формирования и развития у воспитанников социальных норм межличностных отношений; акцентирована роль игр в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста навыков межличностной коммуникации и социальной адаптации.*

Abstract. *The article deals with the problem of the formation of social norms of interpersonal relations in older preschool children by means of play; substantiated the need for teachers of preschool education to use games in order to form and develop social norms of interpersonal relations among pupils; the role of games in the development of interpersonal communication and social adaptation skills in older preschool children is emphasized.*

Ключевые слова: *межличностные отношения, игра, дошкольная образовательная организация, взаимоотношения, старший дошкольный возраст, коллектив.*

Key words: *interpersonal relationships, play, preschool educational organization, relationships, senior preschool ag, collective.*

Постановка проблемы. Сегодня образовательная работа с детьми в дошкольных образовательных организациях направлена на обеспечение условий, предоставляющих ребенку широкие возможности для самостоятельных действий по освоению окружающего мира, что обосновывает необходимость решения проблемы взаимодействия детей с ровесниками и взрослыми.

Актуальной проблемой дошкольной педагогики является формирование у воспитанников дошкольных образовательных организаций гуманных взаимоотношений с окружающими людьми, включающих дружественное сотрудничество, взаимоуважение, заботу друг о друге, взаимопомощь. Становление таких отношений происходит прежде всего благодаря пребыванию в детском сообществе, которое, по утверждению Ю. Лотмана, начиная со старшего дошкольного возраста, существенно влияет на процесс социализации мальчиков и девочек.

В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования Донецкой Народной Республики [1] отражена необходимость формирования социально-коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста, которая определяется в документе как осведомленность воспитанников

с различными социальными ролями, с элементарными нравственно-этическими нормами межличностных отношений, как умение соблюдать эти нормы отношений во время общения, а также способность взаимодействовать с людьми из ближайшего окружения, как искусство сопереживать, сочувствовать, помогать другим, выбирать соответствующие способы общения в различных жизненных ситуациях.

Педагоги считают, что между детьми дошкольного возраста существуют довольно сложные отношения. Задолго до того, как в процессе организованной воспитателем совместной детской деятельности сложатся соответствующие контакты, между детьми возникают личные отношения, основанные на чувствах симпатии (антипатии) и определяющие становление детского коллектива, взаимоотношения в нем. При этом происходит выработка у его членов положительных личностных качеств, воздействие на психологическую атмосферу в группе дошкольной образовательной организации и настроение воспитанников.

Личные взаимоотношения существенно влияют на становление характера дошкольника. При правильном педагогическом руководстве этими отношениями путем организации совместной жизни и деятельности детей в дошкольной образовательной организации личные взаимоотношения становятся важным средством сплочения коллектива. Гуманные межличностные отношения наиболее эффективно проявляются в небольших детских объединениях, образующихся в основном на основе взаимной симпатии и эмоциональной привязанности.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности детей выступает игровая деятельность. Именно через игру дети познают мир, готовятся к жизни, приобретают различные практические знания и умения. В процессе разноаспектных взаимоотношений старших дошкольников у детей начинает активно формироваться социально-коммуникативная компетенция, а их взаимодействие со сверстниками и взрослыми приобретает особые черты и свойства. При этом сотрудничество рассматривается как тип взаимодействия в совместной деятельности (например, в игровой).

Анализ последних исследований и публикаций. Теория и практика формирования коммуникативной компетенции разрабатывалась учеными Г. Андреевой, И. Бехом, Ю. Емельяновым, Ю. Жуковым, Л. Миловановым, А. Муравьевой, Л. Петровской, С. Титовым и др. Модель социальной компетенции исследовали зарубежные психологи В. Слот и Х. Спанярд.

Проблему становления взаимоотношений дошкольников во время игры исследовали Л. Артемова, Л. Выготский, В. Воронова, Г. Григоренко, А. Запорожец, Н. Короткова, А. Макаренко, Д. Менджерицкая, Н. Михайленко, Д. Эльконин и др.

Исследователи В. Кисловский, А. Кривчук, В. Мухина, Т. Репина и др. в своих работах доказали, что в дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) стремительно растет структурированность детского коллектива: одни дети становятся все более популярными для большинства в группе, другие – все надежнее утверждаются в положении отвергнутых членами коллектива. Содержание и обоснование выбора, который делают дети, меняется от внешних черт к личностным характеристикам.

Объектом исследования Р. Максимовой и В. Сенченко стали возрастные особенности восприятия дошкольниками окружающих, понимание ими эмоционального состояния других людей, способов преодоления проблемных ситуаций, восприятие, понимание и познание ребенком других людей и отношений между ними и т.п.

Значительное количество исследований представителей психолого-педагогической науки было посвящено реальным контактам дошкольников и их влиянию на становление детских отношений. Среди этих исследований можно выделить два основных теоретических подхода, или концепции: а) деятельностного опосредования межличностных отношений (А. Петровский); б) генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт взаимодействия в общении (М. Лисина).

По мнению Г. Смирновой, избирательные привязанности и симпатии детей основываются на умении общаться. Дошкольники предпочитают в общении тех ровесников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении и в доброжелательном внимании и уважении.

Цель статьи – обосновать формирование социальных норм межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами игры.

Изложение основного материала. Становление у детей старшего дошкольного возраста положительных взаимоотношений с ровесниками предусматривает поиски и разработку представителями науки и воспитателями дошкольных образовательных организаций эффективных методов и приемов соответствующего целенаправленного психолого-педагогического воздействия на воспитанников данной возрастной группы. Педагоги нашей дошкольной образовательной организации совместно с родителями стремятся развивать у детей навыки социально положительного поведения и формировать черты характера, определяющие социальные и морально-этические взаимоотношения воспитанников со взрослыми и ровесниками.

С того момента, когда ребенок попадает в соответствующую возрасту группу дошкольной образовательной организации, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать вне взаимоотношений с одногруппниками. Именно на основе опыта общения со сверстниками формируются черты характера подрастающей личности, прежде всего те, которые определяют ее отношение к людям.

Хотя группу дошкольной образовательной организации можно считать коллективом лишь условно, она предоставляет большие потенциальные возможности для личностного развития детей на основе доступных им норм и правил поведения, чему способствуют постоянный состав групп в течение нескольких лет, устойчивость направляющих и координирующих детские взаимоотношения педагогических требований, ежедневная организация общения и совместной (преимущественно игровой) деятельности дошкольников.

В психолого-педагогической науке общепринятым является положение о том, что игра является одним из главных и эффективных средств всестороннего развития детей дошкольного возраста. Именно игровая деятельность максимально способствует формированию детского коллектива, развитию положительных взаимоотношений в нем, становлению уже на этапе дошкольного детства основ общественной направленности личности.

Без игры невозможно нормальное развитие любого ребенка. В исследованиях представителей психолого-педагогической науки доказано, что каждая игра, в частности ролевая, «настроена» на сферу человеческих отношений, то есть игру нельзя представить без налаженных взаимоотношений между ее участниками (детьми).

Игровые отношения между детьми охватывают отношения взаимопомощи и сотрудничества, заботы и внимания, распределения обязанностей и действий, хотя, к сожалению, прослеживаются и случаи подчинения, иногда даже деспотизма, враждебности, грубости и т.п.

Основным мотивом игры выступает искреннее желание ребенка действовать, как взрослый. Чтобы в детской игре утверждались положительные мотивы взаимоотношений между субъектами общения, необходимо, чтобы взрослый стал для ребенка образцом во всем и авторитетом.

Ученые доказали, что умение играть не является инстинктивным, врожденным навыком ребенка. Дошкольника надо обязательно учить играть игрушками, поэтому процесс общения взрослого с ребенком должен обязательно включать совместные игровые действия. Отметим, что, собственно, по этой причине изучение межличностных отношений детей в большинстве исследований имеет целью выяснить особенности их общения и взаимодействия. Понятие «общение» и «отношения», как правило, неотличимы друг от друга, взаимозаменяемы, а сами термины употребляются как синонимы.

Наши наблюдения в процессе проводимого исследования показали, что в общении детей старшего дошкольного возраста с ровесниками преобладают однополые контакты. Дети обычно играют небольшими группами в количестве от двух до пяти человек. Иногда эти игровые «центры»! становятся постоянными по составу. Так появляются первые друзья – те, с кем у ребенка налаживается взаимопонимание и возникает взаимная симпатия. Постепенно дошкольники становятся требовательнее в отношениях и общении, предпочитая постоянных игровых партнеров.

Жизненно важной для ребенка является развитость его коммуникативных навыков, способствующих нахождению новых друзей, более глубокому познанию себя через общение с другими, овладению наиболее эффективными методами преодоления конфликтных или сложных эмоциональных ситуаций, формированию базисного чувства уверенности в себе и своих силах.

В концепции М. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование определенных отношений. Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие ученые (К. Абульханова-Славская, Г. Андреева, Я. Коломинский, Т. Репина). В то же время они отмечают, что отношения являются не только результатом общения, но и его непременной предпосылкой, которая побуждает к определенному виду дальнейшего взаимодействия. Отношения не только формируются, но и реализуются или проявляются во взаимодействии людей, однако не следует забывать, что отношение к другому, в отличие от общения, далеко не всегда проявляется внешне: отношение может проявляться и при отсутствии коммуникативных актов; его можно чувствовать и к отсутствующему или даже к вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания (в форме переживаний, представлений, образов и т.д.). Если общение

осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью определенных внешних средств, то отношение определяют как аспект внутренней, духовно-нравственной жизни личности, как характеристику сознания, которая не предусматривает собственно фиксированных средств выражения, но в реальной жизни отношение к другому человеку выражается преимущественно и прежде всего в действиях, направленных на него, в том числе и в общении.

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что развитие общения с ровесниками в дошкольном возрасте включает несколько этапов. На первом из них (2-4 года) ровесник является для ребенка дошкольного возраста прежде всего партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, основанному на подражании и эмоциональном сопереживании ребенка. Главной коммуникативной потребностью ребенка в этом возрасте является потребность в соучастии ровесника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей. В течение второго этапа в развитии общения дошкольника (4-6 лет) выразительнее проявляется новая потребность – в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстниками. Сотрудничество, в отличие от предыдущего соучастия, предполагает четкое и конкретное распределение игровых ролей и функций, а, следовательно, и соответствующий учет действий и влияний игрового партнера. Содержанием общения становится совместная (в основном игровая) деятельность. Во время этого второго периода возникает еще одна новая и важная потребность дошкольника – в уважении и признании ровесника. На третьем этапе (6-7 лет) общение со сверстниками приобретает все большее количество отчетливых признаков внеситуативности: содержание взаимодействия абстрагируется, то есть лишается прямой зависимости от реальной ситуации, между детьми начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения.

Теоретический анализ и обобщение опыта работы по исследуемой проблеме свидетельствуют о том, что одним из эффективных путей формирования у старших дошкольников положительных взаимоотношений является организация их совместной игровой деятельности, в течение которой они совместно строят домики, вместе рисуют картинки или разыгрывают определенные сюжеты. Цель таких совместных игровых действий – научить дошкольников согласовывать свои действия, сотрудничать, формировать у них навыки общения. При этом нередко такие совместные игровые занятия детей заканчиваются ссорами, недовольством действиями ровесников. Дело в том, что при отсутствии внимания и симпатии к игровому партнеру ребенок не станет согласовывать с ним свои действия. Оценивание его действий (в вербальных определениях) обычно предшествует непосредственному восприятию другого участника игры, что позволяет ребенку идентифицировать личность игрового партнера на основе представлений о нем. Все это «закрывает» последнего и вызывает атмосферу замкнутости, непонимания, обид и ссор. Владение привлекательными, желанными предметами и обладание преимуществами в игровой деятельности часто являются причинами детских конфликтов и одновременно традиционной формой демонстрации собственного «я».

Общение во время игровой деятельности максимально способствует развитию личности ребенка. Д. Эльконин выделил четыре уровня детских игр:

1) игровые действия ребенка воспроизводят поведение взрослых и направлены на другого «субъекта» (кормление куклы, «воспитание» куклы, укладывание ее спать и т.п.);

2) игровые действия отражают всю систему деятельности взрослых от начала и до конца (например, «приготовление» пищи, кормление куклы, уборка посуды и т.п.);

3) «проигрывание» роли взрослого, проявляющееся не только в манипуляциях с предметами, но и в отношениях между людьми, в живых формах их общения (на основе определенных игровых правил, четко контролируемых детьми);

4) изменение традиционных игровых ролей и поведения, переход от одной роли к другой в рамках развития сюжета одной и той же игры. Теперь игра становится уже целым сюжетно-ролевым представлением.

Именно третий и четвертый уровни детских игр наиболее способствуют развитию личности дошкольников и их межличностных отношений [2].

Ученые доказывают, что, отражая в игре стремление приобщиться к жизни взрослых, ребенок реализует свое естественное желание подражать им. В процессе игры он без прямых педагогических воздействий воспитателя лучше усваивает нормы человеческих взаимоотношений. Мы видим, как дошкольники сами выбирают тему игры, развивают ее сюжет на основе собственного опыта, своих знаний и умений. Отражая реальную жизнь, игра является активной сферой общения детей, во время которого они искренне обмениваются мнениями, перенимают опыт и умения взрослых, оценивают себя и других, выражают собственные суждения и этим влияют друг на друга. Любая игра эффективно приучает ребенка считаться с другими, учитывать их чувства и состояния, согласовывать игровые действия и т.п.

«Раньше меня очень удивляло, как дети быстро узнают нового товарища, как сразу знают, кто будет хорошим другом, а кто нет. Потом я понял. Это легче всего понять именно во время игры. Дети сразу определяют, кто перед ними: задавака, командир, недотрога, хвастун, подхалим, злюка, ябеда, плакса», – писал Януш Корчак [3]. Действительно, педагогическая практика подтверждает, что какой ребенок в игре, таким он будет и в жизни, поэтому взрослым следует уделять как можно больше внимания именно формированию дружеских отношений и положительных взаимоотношений дошкольников именно во время их игровой деятельности.

Философская энциклопедия определяет дружбу как форму общения людей, основанную на общности интересов, взаимном уважении, взаимопонимании и взаимопомощи, предполагающую личную симпатию, привязанность и затрагивающую наиболее интимные, задушевные стороны человеческой жизни, как одно из лучших нравственных чувств человека [4].

Для дружеских отношений характерно глубокое взаимопонимание. Психологически это означает возможность общаться друг с другом почти без слов, с помощью едва заметных жестов, мимики, пантомимики и понятных только друзьям голосовых модуляций, умение воспринимать и четко понимать товарища на основе даже невербальных сигналов. Давние друзья могут заранее предсказать реакцию и поведение друг друга в различных жизненных ситуациях, вплоть до определения мыслей друг друга в тот или иной момент.

Известно, что игровые действия детей социальны по своей направленности. В них отражаются опыт и культура народа, они всегда активно направлены на предмет или человека, с которым ребенок вступает в контакт. Д. Эльконин отмечал, что игра является так называемой арифметикой социальных отношений. В реальной действительности невидимые человеческие отношения «скрыты» для ребенка внешней оболочкой видимых материальных предметов, с которыми взаимодействуют взрослые, а в игре суть этих взаимоотношений впервые раскрывается, становится выразительнее, проясняется для ребенка.

Игра – важнейший источник формирования социального сознания дошкольников. Именно в ней наиболее полно активизируется их общественная жизнь. Игровая деятельность дает воспитанникам возможность на ранних ступенях своего развития «создавать» те или иные формы общения, постигать искусство межличностного взаимодействия. Известно, что и в других формах деятельности детей (на занятиях, в процессе соответствующей возрасту трудовой деятельности) отражается общественная жизнь, однако в них ведущая роль принадлежит взрослому, тогда как во время игр приоритетной становится активность именно детей.

Дети старшего дошкольного возраста при урегулировании своих взаимоотношений с ровесниками часто используют игровые правила. Так естественно формируются социальные представления нравственного характера: старшие дошкольники уже хорошо отличают хорошие и плохие поступки, имеют понятия о добре и зле и могут привести соответствующие конкретные примеры по ним из личного опыта или из художественной литературы. Дети этого возраста оказывают явное предпочтение определенным видам игр, хотя в целом их игровой репертуар продолжает оставаться довольно разнообразным, включая сюжетно-ролевые, режиссерские, строительно-конструктивные, подвижные, музыкальные, театрализованные игры, а также игры-драматизации и многочисленные игровые эксперименты.

Игровая деятельность старших дошкольников постепенно усложняется. В сюжетно-ролевых играх, например, действия выполняются уже не собственно ради них, а для выявления определенного отношения к партнеру в соответствии с выбранной игровой ролью. Основным содержанием ролевой игры детей становятся отношения между людьми и выполнение соответствующих правил согласно определенной роли. Именно правила игры становятся теперь важным средством регулирования взаимоотношений. Старшие дошкольники очень придирчиво относятся к тому, как партнер соблюдает игровые правила. Споры между игроками ведутся преимущественно вокруг того, бывает «так» на самом деле или нет.

Прежде чем начать игру, дети заранее планируют ее ход, распределяют игровые роли и подбирают необходимый игровой материал.

У них уже прослеживается взаимный контроль действий (когда игроки указывают товарищу на допущенные им неточности или ошибки при выполнении определенной роли. В значительной степени усиливается связь между членами игровых объединений, все больших по количественному составу, более длительных по взаимоотношениям во времени и устойчивых. В то же время педагог должен знать, что в сложившееся игровое сообщество никогда не

надо вводить новых детей, если этого не хотят его члены. Часто ребенок, который хочет стать участником игры, вызывает у сверстников неприязненное отношение, они резко возражают против его задействования, не дают никаких ролей и т.п. Иногда такая реакция старших дошкольников на нового ребенка имеет определенные основания. Это прежде всего касается случаев, когда роли ранее распределены, и новый участник только нарушит ход игры.

Особо хотим отметить положительное влияние на формирование детского коллектива и воспитание правильных отношений между дошкольниками игры-драматизации. Выбрав для игровой инсценировки определенное художественное произведение, участники игры и будущие зрители начинают заранее готовить необходимые атрибуты для ее проведения: костюмы, декорации, маски. Уже на этом этапе всех детей охватывают радостные переживания, связанные с предстоящей игрой.

Ход игры-драматизации вызывает эмоциональный подъем не только у ее участников, но и у зрителей, которые искренне переживают за каждого «актера», пытаются чем-то помочь: подсказывают слова текста, советуют, как лучше пользоваться средствами художественной выразительности – жестами, интонацией, паузами, проявляют сочувствие к положительным героям, когда те попадают в беду, и, наоборот, откровенно возмущаются недостойным поведением отрицательных персонажей. Руководство воспитателя игрой-драматизацией заключается прежде всего в том, чтобы помочь детям старшего дошкольного возраста выбрать для драматизации оптимальное художественное произведение. Уже при первом ознакомлении детей с будущим материалом игры стараемся обратить внимание воспитанников не столько на внешнюю привлекательность героев, сколько на их личностные черты: доброту, бескорыстие, отзывчивость по отношению к другим и т.п.

Выводы. Проводимое нами исследование показало, что детская игра имеет исключительное значение для решения многих педагогических задач, прежде всего для становления детского коллектива и формирования в нем доброжелательных взаимоотношений. Установлено, что навыки общественного поведения, приобретенные в игровой деятельности с ровесниками, а также с детьми других возрастных групп, побуждают дошкольников к реализации гуманных взаимоотношений и форм взаимодействия и общения не только в игре, но и в реальной повседневной жизни.

Потребность старших дошкольников в общении с ровесниками, в совместных с ними играх обусловливает формирование и развитие детского сообщества, в котором сверстники становятся интересными друг другу как друзья и игровые партнеры. Собственно, в процессе игровой деятельности максимально развивается система межличностных отношений, взаимных симпатий и привязанностей детей старшего дошкольного возраста.

Перспективы дальнейших исследований видим в дальнейшем и более глубоком исследовании использования игры как эффективного средства формирования межличностных отношений старших дошкольников.

Список использованной литературы:

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (в ред. приказа Министерства образования и науки ДНР от 08.05.2020 № 68-НП) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gisnpa-dnr.ru/npa/0018-287-20180404/

2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва, 2010. – 360 с.

3. Корчак Януш. Правила жизни: педагогика для детей и для взрослых: для старшего школьного возраста и юношества / Януш Корчак; пер. с пол.: К.Э. Сенкевич. – Изд. 2-е. – Москва: Детство. Отрочество. Юность, 2013. – 157 с.

4. Философская энциклопедия: в 5 т. / Ин-т философии АН СССР; гл. ред. Ф. В. Константинов. – Москва: Сов. энцикл., 1960-1970 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/philosophy/index.htm

УДК 378.046.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Луценко Елена Анатольевна,
Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, г. Донецк

E-mail: lenalucenko73@mail.ru

Воронцов Сергей Юрьевич,
Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, г. Донецк

E-mail: voronstov1305@gmail.com

Аннотация. *В статье анализируется профессиональная культура как составляющая педагогического мастерства преподавателя системы постдипломного профессионального образования. Рассматривается сущность, структура и содержание педагогического мастерства. Раскрывается вопрос места профессиональной культуры в системе педагогического мастерства. взаимосвязи медиаобразования и медиакомпетенции. Представлена система взаимосвязей и взаимовлияний между профессиональной культурой и педагогическим мастерством.*

Abstract. *The article analyzes the professional culture as a component of the pedagogical skill of the teacher of the system of postgraduate professional education. The essence, structure and content of pedagogical skills are considered. The question of the place of professional culture in the system of pedagogical skills is revealed. the relationship between media education and media competence. The system of interconnections and interactions between professional culture and pedagogical skills is presented.*

Ключевые слова: *постдипломное профессиональное образование, преподаватель, обучающиеся педагоги, профессиональная культура, педагогическое мастерство, профессиональная компетентность.*

Key words: *postgraduate professional education, teacher, teaching teachers, professional culture, pedagogical skills, professional competence.*

Актуальность исследования. Культура профессиональной деятельности преподавателя системы постдипломного профессионального образования является одной из основных составляющих его педагогического мастерства. Хотя, как свидетельствуют результаты опроса, проведенного старшими преподавателями кафедры менеджмента образования и психологии Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования среди научно-педагогических работников института, примерно половина преподавателей склонна отождествлять эти понятия, хотя их смысл и

сущность разные. Конечно, профессиональная культура может быть присуща и молодому, начинающему преподавателю, который еще не овладел педагогическим мастерством в надлежащей степени: он вполне мог усвоить нормы этой культуры еще в процессе обучения в высшей школе, в то время как мастерство формируется в процессе непосредственной профессиональной деятельности. В то же время у опытного преподавателя, обладающего должным уровнем педагогического мастерства, вполне может быть недостаточно развитой его профессиональная педагогическая культура. Понятно, что такие крайние случаи, скорее всего, следует рассматривать как исключение. В целом же профессионально-педагогическая культура присуща подавляющему большинству преподавателей, которые достигли высокого уровня своего педагогического мастерства. Их профессиональная культура выражается не просто в проявлении этого мастерства на высоком уровне, но и в свободном владении различными приемами, средствами и технологиями представления обучающимся в рамках постдипломного профессионального образования педагогам учебного материала с реализацией его развивающего и воспитательного потенциала, в развитой способности к импровизации в их применении в зависимости от конкретной аудитории или сложной педагогической ситуации.

Цель исследования – рассмотреть культуру преподавателя системы постдипломного профессионального образования рассматриваться как надлежащее проявление культуры его профессиональной педагогической деятельности.

Развитая структура этой деятельности вызывает необходимость рассматривать педагогическую культуру как своеобразный интегральный показатель ценностного восприятия преподавателем своей профессии и профессиональной деятельности и его отношения к выполнению каждой из функций, совокупность которых в своей системной целостности и определяет эту деятельность. Таким образом, неуместно считать, что тот или иной преподаватель обладает высоким уровнем педагогической культуры в случае, когда хотя бы одну из указанных функций он выполняет небрежно, безответственно и недостаточно профессионально. Педагогическое мастерство и педагогическую культуру преподавателя следует оценивать исключительно с деятельностных позиций, с позиций качества и эффективности его профессионально-педагогической деятельности и отношения к нему обучающихся педагогов.

Не случайно сегодня заметно возрастает интерес к проблемам педагогической деятельности. Как считает А. Факторович, «в течение длительного времени традиционные методы обучения, основанные на преобладании лекционных занятий и транслировании научной информации, были достаточными, ни у кого не возникало сомнений в их целесообразности. Естественной считалась ситуация отсутствия у преподавателя высшего учебного заведения педагогической квалификации» [1]. Мы полностью согласны с его мнением, что сегодня такое отношение к уровню педагогической подготовки научно-педагогических кадров стало одной из серьезных проблем высшей школы в целом и системы постдипломного профессионального образования в частности. Без надлежащей системной и целенаправленной психолого-

педагогической подготовки преподавателя достаточно проблематично ожидать от него и педагогической культуры. Низкий ее уровень или же вообще ее отсутствие непосредственно сказываются на качестве профессионального развития специалистов, на их профессиональной и особенно социальной компетентности и конкурентоспособности на современном сложном рынке труда.

Уровень педагогического мастерства и профессиональной культуры преподавателя системы постдипломного профессионального образования может характеризоваться философией его профессиональной деятельности, которая концентрированно выражает свой смысл через известное положение, в свое время предельно четко и образно сформулированное К. Ушинским: «Ученик – не сосуд, который необходимо наполнить, а факел, который надо зажечь». Что в действительности означает «зажечь» обучающегося педагога? По нашему глубокому убеждению, этот тезис заключается не только в том, чтобы сформировать у него систему знаний, умений и навыков, но и привить ему восприятие своей профессии и профессиональной деятельности как одной из важнейших жизненных ценностей. Для этого следует вызвать у него настоящий интерес к образованию в течение всей жизни и к знаниям вообще. Важно, чтобы каждый обучающийся в рамках постдипломного профессионального образования педагог осознал истину, что все, что он знает и умеет, выступает его настоящим богатством. Все это можно описать интегральной характеристикой, которой является профессиональная компетентность, которая включает умение специалиста анализировать проблемные ситуации и имеющуюся информацию, правильно интерпретировать ее, вырабатывать адекватные решения и прогнозировать их возможные результаты и последствия. Важно привить педагогу чувство личной ответственности за эти решения и действия по их реализации. Уже это чувство способно повысить у педагога интерес к учебе в рамках профессионального самосовершенствования и саморазвития.

Известный американский философ, педагог и специалист по теории менеджмента Р. Акофф уверен, что «заставлять ребенка учиться – значит лишать его удовольствия от процесса обучения, что принесет гораздо больший вред, чем неумение изучить какой-то конкретный предмет». По его мнению, «общепризнано, что хорошо запоминается то, что мы стремимся изучить, и наоборот, плохо усваивается то, что нам не интересно» [2, с. 193]. Поэтому задачей преподавателя системы постдипломного профессионального образования становится пробудить у обучающихся педагогов интерес к знаниям вообще, к обучению как к процессу овладения ими, к более глубокому изучению преподаваемой ему в рамках постдипломного профессионального образования дисциплины. Умение эффективно решить эту задачу и становится настоящим проявлением педагогического мастерства и профессиональной культуры преподавателя системы постдипломного профессионального образования.

При этом следует подчеркнуть тонкую разницу между этим мастерством и педагогической культурой. Педагогическое мастерство преподавателя обеспечивает возможность такого изложения им учебного материала, которое дает возможность каждому обучающемуся педагогу надлежащим образом воспринять и понять его. Педагогическая культура помогает преподавателю вызвать интерес к этому материалу, дать обучающимся педагогам возможность

почувствовать овладение им как результат своих собственных, самостоятельных усилий, самостоятельной интеллектуальной и познавательной деятельности. Если педагогическое мастерство выступает выражением технологического, методического аспекта деятельности преподавателя, то его педагогическая культура предстает как мощный побудительный фактор эмоционального аспекта деятельности обучающегося педагога. Благодаря влиянию профессионально-педагогической культуры преподавателя у обучающегося педагога возникает радость познания и укрепляется уверенность в своих силах и способностях и усиливаются убеждение в возможности успешного достижения своих самых сложных профессиональных целей. Однако не следует и абсолютизировать приведенные различия, поскольку в действительности между уровнем педагогического мастерства и педагогической культурой преподавателя системы постдипломного профессионального образования существует сложная система различных прямых и обратных взаимосвязей и взаимозависимостей. Можно утверждать, что они взаимно питают и взаимно обогащают друг друга, повышая общий уровень профессиональной компетентности преподавателя и его ценностное отношение к профессии.

В связи с этим уместно проанализировать сущность понятия педагогического мастерства, которое является одним из центральных в самой педагогике и может одновременно рассматриваться как отдельная наука, как своеобразное искусство и как специфическая разновидность профессиональной человеческой деятельности.

Выбирая себе профессию преподавателя, человек должен четко понимать, что тем самым он обрекает себя на постоянное самосовершенствование как в той сфере, к которой относятся дисциплины, которые он преподает, так и в сугубо, казалось бы, технологической сфере. Иными словами, ему необходимо совершенствовать и то, что он преподает, то есть содержание образования, и то, как он преподает учебный материал, то есть методику его преподавания. Но даже совершенное знание материала и безупречное владение методикой его преподавания еще не является и не может в полной мере считаться педагогическим мастерством. Ни одна технология не способна заменить или компенсировать готовность прийти на помощь тому, кто в ней нуждается, действительно сердечное отношение преподавателя к обучающимся педагогам, понимание своей личной ответственности не только за уровень их профессионализма, но и за нравственные принципы. И все эти требования должны рассматриваться как важные составляющие педагогического мастерства преподавателя системы постдипломного профессионального образования.

Как совершенно справедливо пишет Л. Нечепоренко, «понятие педагогического мастерства является бесконечно широким по объему и многоступенчатым по содержанию и методике освоения» [3, с. 4]. При этом исследовательница приводит известное высказывание Козьмы Пруткова о том, что никто не может объять необъятное. По нашему глубокому убеждению, под педагогическим мастерством следует понимать высокий уровень владения логико-методологическими принципами педагогической деятельности, ее техникой и методикой в гармоничном сочетании с высоким уровнем развития общей и профессиональной педагогической культуры преподавателя.

Педагогическое мастерство выступает своеобразным сочетанием четкой психологической направленности человека на педагогическую деятельность, надлежащей теоретической подготовки, глубоко осмысленного собственного и чужого опыта этой деятельности и развитой интуиции. Именно органичное единство указанных качеств и помогает преподавателю практически мгновенно находить безошибочные решения в сложных проблемных ситуациях, требующих нестандартных и в то же время достаточно эффективных действий.

Интересен вопрос о структуре педагогического мастерства. В ответ на него Ф. Гоноболин выделил десять важных, на его взгляд, профессионально-личностных свойств педагога: способность понимать обучающегося; доступно излагать материал; убеждать людей; заинтересовывать обучающихся; быстро реагировать на педагогические ситуации и гибко вести себя в них; прогнозировать результаты своей работы; способность к творческой работе; организаторские способности; педагогический такт; способности к определенному предмету.

Японский педагог Томомучи Киучи предлагает модель педагога, наиболее существенными, по его мнению, чертами которого должны быть способность одновременно учить и воспитывать, основательное теоретическое и педагогическое образование, высокая культура и осознанность ценностей воспитания, свобода и ответственность, причастность к интеллектуальной элите. Нам особенно импонирует такое сочетание педагогического образования, ответственности и элитарности педагога.

Представляется вполне естественным, что педагогическое мастерство формируется в процессе соответствующей деятельности и проявляется в этой деятельности. Обычно она существенно зависит от психологической направленности человека на эту деятельность, ценностного ее восприятия и глубокого осознания ее важности и существенной социальной значимости. Овладение же педагогическим мастерством требует заинтересованного и доброжелательного отношения преподавателя системы постдипломного профессионального образования к обучающимся педагогам и стремления передать им не только необходимую систему знаний, которая составит основу их профессионального самосовершенствования и саморазвития, не только понимания всего богатства накопленной человечеством материальной и духовной культуры, но и осознания своей личной ответственности за сохранение и приумножение этого богатства.

В динамичных условиях инновационного развития и значительной информационной избыточности сущность и содержание понятия педагогического мастерства постепенно меняются. Поистине безграничные информационные возможности, открывающиеся сегодня перед педагогами, в определенной степени ослабляют их потребность в получении учебно-развивающего материала непосредственно от преподавателя. В то же время заметно возрастает необходимость в его консультативной, разъяснительной деятельности, а эта функция намного сложнее и требует более развитого педагогического мастерства.

Во многих зарубежных системах образования усиливаются требования к так называемой тьюторской деятельности преподавателя. Эта деятельность в рамках постдипломного профессионального образования как раз и заключается в

разъяснении обучающимся педагогам тех тонкостей и характерных особенностей учебного материала, которые при самостоятельном его овладении остались недостаточно понятными для них. Поскольку каждому обучающемуся педагогу может понадобиться помощь в чем-то неожиданном для преподавателя, его педагогическое мастерство и заключается как в высоком уровне профессиональной компетентности, так и буквально виртуозном владении методикой преподавания своей дисциплины. В то же время это мастерство должно проявляться еще и в учете индивидуальных потребностей каждого конкретного обучающегося педагога, его интеллектуальных особенностей и возможностей понимания и усвоения материала.

В соответствии с этим настоящий преподаватель должен уметь выбирать приемы и способы подачи и пояснения учебного материала, создавая одновременно благоприятную психоэмоциональную ситуацию. Именно она должна помогать обучающемуся педагогу включать и плодотворно использовать механизмы и рационального, и эмоционально-интуитивного познания. Более того, при этом необходимо еще и вызвать у обучающегося педагога интерес к изучаемой дисциплине и к процессу ее познания и понимания, усилить его мотивацию и обеспечить ценностное восприятие знаний и процесса их освоения.

Представляется вполне правомерным утверждать, что настоящее педагогическое мастерство представляет собой своеобразный «высший пилотаж» профессионально-педагогической компетентности и профессиональной культуры преподавателя системы постдипломного профессионального образования, ведь сложная многоплановая ее структура включает развитое умение преподавателя ненавязчиво, почти незаметно осуществлять развивающе-воспитательные воздействия на обучающихся педагогов, прививать им четкие мировоззренческие позиции и расширять диапазон нравственных принципов. В то же время он должен так подавать учебный материал своей дисциплины, чтобы в сознании обучающихся педагогов откладывались логико-методологические принципы и приемы когнитивной деятельности.

Характерной особенностью педагогического мастерства следует считать и то, что благодаря ему у обучающихся педагогов формируется не просто желание учиться на протяжении всей жизни, но и понимание того, что образование, наука и культура выступают сегодня чрезвычайно важными составляющими национального богатства государства.

Широкий спектр целей, задач и функций педагогического мастерства и его возможностей выводит на уровень важной государственной проблемы необходимость последовательно и целенаправленно формировать и развивать его у каждого педагога системы общего образования и каждого преподавателя системы постдипломного профессионального образования. Независимо от того, какой учебный предмет или какую учебную дисциплину он преподает, педагог/ преподаватель должен глубоко понимать сам и прививать ученикам/ обучающимся понимание того, что сегодня личностный фактор превращается в ведущую и определяющую производительную силу. Это связано еще и с тем заметным ускорением смены поколений техники и технологий, которое мы сегодня наблюдаем.

Действительно, если раньше кардинальные изменения в технике и технологиях происходили примерно через 40-50 лет и поэтому полученных в высшей школе знаний специалисту хватало практически на всю трудовую жизнь, то сегодня цикл изменений техники и технологий сократился до 5-6 лет, что требует от специалиста не только сформированности умений, но и осознания необходимости и глубокой внутренней потребности в постоянном самообучении и самовоспитании на протяжении всей его активной трудовой жизни. Без этого он потеряет не только профессиональную компетентность, но и надлежащую конкурентоспособность, а следовательно, и уровень своего благосостояния.

Педагогическое мастерство является важной категорией педагогической теории и образовательной практики, поэтому его сущность, содержание и назначение распространяются на все виды профессиональной деятельности преподавателя системы постдипломного профессионального образования, которые в своей совокупности образуют системную целостность, которую обеспечивает система прямых и обратных связей между ее компонентами.

Так, научно-исследовательская деятельность преподавателя позволяет ему обогащать содержание преподаваемых им дисциплин. Учебная деятельность позволяет через общение с обучающимися педагогами и привлечение их к научным исследованиям прикладного характера находить новые подходы и новые приемы. Оба эти вида деятельности влияют на образовательную, воспитательную и методическую работу. Организационная деятельность позволяет упорядочить все другие виды деятельности. Культура выполнения каждого компонента выступает одним из проявлений педагогического мастерства преподавателя.

Правда, есть отдельные преподаватели, которые хорошо знают материал своих дисциплин и виртуозно владеют методикой его преподавания. Им присуща психологическая направленность на педагогическую работу, однако они практически не ведут научно-исследовательскую деятельность. В лучшем случае такой преподаватель смог в свое время защитить кандидатскую диссертацию и получил звание доцента. Он уверен, что этого вполне достаточно для безупречного выполнения своих профессиональных функций и обязанностей, тем более что обучающиеся педагоги обычно им довольны. О таких, как они, часто говорят, что им присуще высокое педагогическое мастерство.

Однако по большому счету его мастерство могло считаться высоким где-то лет двадцать назад, поскольку в условиях инновационного развития невозможно остаться на должном уровне педагогического мастерства, если не совершать научных исследований. Действительно, во-первых, багаж профессиональных знаний быстро устаревает, а его обновление не происходит из-за отсутствия научно-исследовательской деятельности. Во-вторых, обучающиеся педагоги, имея возможности получить новые знания из сети Интернет, очень быстро поймут, что у этого преподавателя мало чему можно научиться и потому перестают посещать его занятия. В-третьих, теряя свой авторитет среди обучающихся педагогов, такой преподаватель уже не может осуществлять воспитательную и развивающую деятельность с ними.

Таким образом, педагогическое мастерство оказывается достаточно динамичным образованием: оно может не только расти со временем, но и постепенно теряться.

Системная сущность педагогического мастерства и его полифункциональность дают веские основания утверждать о сложном характере взаимосвязей между профессиональной культурой преподавателя и его педагогическим мастерством. Как это ни парадоксально, но вполне возможны ситуации, когда развитое педагогическое мастерство преподавателя сочетается с недостаточным уровнем его профессиональной культуры. Как показывает образовательная практика, имеют место и ситуации, когда достаточная профессиональная культура преподавателя еще не трансформировалась в надлежащее развитие его педагогического мастерства. Это иногда случается у молодых преподавателей. Однако подобные случаи являются скорее исключением из правил.

Вообще же взаимосвязи между профессиональной культурой преподавателя и его педагогическим мастерством не могут рассматриваться ни как иерархические, ни как каузальные. В большинстве случаев они носят нелинейный характер. Множество прямых и обратных, непосредственных и опосредованных взаимосвязей между педагогическим мастерством и педагогической культурой обеспечивает не только их взаимовлияние, но и взаимообогащение каждого из этих феноменов. Более того, низкий или даже просто недостаточный уровень развитости одного из них вполне способен негативно сказываться и на состоянии и характере эволюции другого.

Проявлением педагогического мастерства преподавателя системы постдипломного профессионального образования выступает высокий уровень его умения так организовать и осуществлять целостный образовательный процесс, таким образом активизировать познавательную деятельность обучающихся педагогов, чтобы, с одной стороны, они были уверены, что все задачи они выполняют совершенно добровольно, исключительно по собственному желанию и получают от этого глубокое удовлетворение. В этом случае у них развивается уверенность в своих способностях и возможностях. С другой стороны, необходимо, чтобы обучающиеся педагоги чувствовали себя равноправными участниками образовательного процесса и одновременно понимали роль преподавателя в развитии их способностей и самостоятельности, чтобы их когнитивные потребности развивались одновременно со стремлением познавать дополнительную информацию по изучаемой в рамках постдипломного профессионального образования дисциплине.

В рамках постдипломного профессионального образования исключительно важное значение имеет не только развитие профессиональной и социальной компетентности педагогов системы общего образования – не менее важно сформировать также их общую и профессиональную культуру, в структуре которой необходимо определить четкие мировоззренческие позиции, морально-этические принципы и убеждения, систему жизненных целей и ценностей. Успешное решение этих задач в существенной мере именно и зависит от уровня развития педагогического мастерства преподавателя и от его профессионально-культурной направленности. Однако следует подчеркнуть, что чисто культурологические аспекты педагогической деятельности преподавателя системы постдипломного профессионального образования существенно отличаются от подобных аспектов деятельности школьного учителя. Они заключаются не в организации культпоходов в театр или посещения концертов,

художественных выставок и т.д. (хотя и это не было бы лишним), а в формировании культуры профессиональной деятельности и межличностных отношений.

Как это ни странно, сегодня даже у многих молодых специалистов – выпускников образовательных организаций среднего или высшего профессионального образования – нередко можно наблюдать полную беспомощность в случае необходимости для них самостоятельно решить достаточно сложную нестандартную педагогическую ситуацию. У них даже не возникает мысль о реальных возможностях поиска путей и средств ее решения, о возможности попытки применить имеющиеся знания. Они прежде всего в таком случае говорят, что их этому не учили.

Вот почему педагогическое мастерство современного преподавателя системы постдипломного профессионального образования должно предусматривать не только приобретение обучающимися педагогами (особенно молодыми) опыта решения профессиональных проблем, но и формирование системного подхода к их анализу и последующему поиску целесообразных путей и средств решения. Крайне необходимо помочь им осознать основной принцип решения сложных профессиональных задач, который заключается в том, что для того, чтобы найти решение проблемы, необходимо выйти за пределы системы, в рамках которой эта проблема возникла, и посмотреть на нее под другим углом зрения, желательно с другим подходом к ее разрешению и с другой энергетикой – энергетикой уверенности.

Крайне важной чертой педагогического мастерства является умение преподавателя привить обучающимся педагогам осознание необходимости в сложной ситуации прежде всего спокойно проанализировать возникшую нестандартную профессиональную ситуацию, определить ее причины, наметить возможные варианты развития событий и возможные варианты действий по ее преодолению, а затем спрогнозировать ожидаемые результаты и последствия каждого из альтернативных вариантов решения.

Преподаватель систем постдипломного профессионального образования должен готовить обучающихся педагогов к глубокому пониманию того обстоятельства, что различные профессиональные и жизненные ситуации могут быть достаточно сложными, поэтому подготовка, наработка, принятие и реализация ими управленческих решений также усложняется, вследствие чего им в своей практической деятельности время от времени придется привлекать к подготовке и обсуждению решений экспертов по тому или иному вопросу. Педагог должен осознать, что всего знать невозможно – важно знать, кто является специалистом по определенному вопросу, выслушать его, а окончательное решение он принимает сам, используя (или не используя) рекомендации экспертов, ведь ответственность за результаты и последствия принятого решения несет он.

Сегодня во всем мире широкое распространение приобретают командные формы деятельности. Это обстоятельство требует от каждого специалиста, руководителя любого коллектива и, в частности, от преподавателя системы постдипломного профессионального образования как временного руководителя формальной группы, умения эффективно организовать командную работу и обеспечить благоприятный психологический климат. Для того, чтобы

сформировать у педагогов надлежащие навыки командной деятельности, эффективного межличностного общения и взаимопонимания, необходимо, чтобы они были в достаточной степени присущи самому преподавателю. Таким образом, высокий уровень педагогического мастерства должен предусматривать также наличие такого ее культурологического аспекта, как организация взаимоотношений и взаимодействия между участниками образовательного процесса и обеспечение надлежащей культуры такого их взаимодействия и взаимопонимания, которое способно приносить плодотворные результаты и трансформироваться в устойчивые навыки командной деятельности.

Считаем необходимым специально подчеркнуть, что феномен понимания представляет собой один из наиболее существенных атрибутов человека и его психики. Благодаря пониманию мира, себя и других людей в нем мы и получаем возможность осознанного осуществления различных видов целенаправленной деятельности и достижения желаемых ее результатов. Благодаря пониманию мы можем осознавать те или иные свои потребности, трансформировать их в цели, выбирать целесообразные пути и средства их достижения. В частности, именно понимание позволяет организовать соответствующую деятельность, направленную на достижение определенных целей. Однако постижение логики этой деятельности предполагает понимание потребностей и целей, самих возможностей их достижения и существующих ограничений по использованию тех или иных средств.

Такое понимание возможностей и ограничений, в свою очередь, связано со знанием и основывается на результатах познавательной деятельности человека. Ее характер не только зависит от уровня общей и профессиональной культуры человека, но и выступает одним из проявлений его культуры. Поскольку современный человек познает внешний мир (и самого себя) в значительной степени опосредованно, преимущественно через систему образования, глубина и характер его понимания существенно зависит от целей, содержания и организации образовательной деятельности обучающихся педагогов и от понимания ее целей преподавателями системы постдипломного профессионального образования, от их общей и профессионально педагогической культуры и, безусловно, от уровня развития их педагогического мастерства. Это подтверждает существенную сложность системы взаимосвязей между культурой и педагогическим мастерством преподавателя. В действительности они взаимно обусловливают и взаимно обогащают друг друга.

В этом смысле умение преподавателя системы постдипломного профессионального образования научить обучающихся педагогов думать и понимать, понимать себя, мир, цели, содержание и направленность своей деятельности, понимать других людей и т.д. также рассматривается в общем культурологическом контексте его педагогического мастерства и педагогического искусства, его способности убеждать взрослых людей и вызвать у них глубокое доверие к себе, к своим принципам, взглядам и позициям, к своим интересам и стремлениям.

Выводы по итогам исследования. Таким образом, педагогическому мастерству преподавателя системы постдипломного профессионального образования вместе с его высоким социальным статусом и личным авторитетом присущ существенный культурный потенциал, который он должен передать

обучающимся педагогам. Реализация же этого потенциала в значительной степени зависит от уровня культуры самого преподавателя, от его отношения к обучающимся педагогам и к своей профессиональной педагогической деятельности. Итак, круг системных взаимосвязей между профессиональной культурой и педагогическим мастерством замыкается.

Список использованной литературы:

1. Факторович А.А. Педагогическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 103-108.
2. Акофф Р.Л. Акофф о менеджменте / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с. (Серия «Теория и практика менеджмента»).
3. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність: монографія / Л.С. Нечепоренко. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 276 с.

УДК 37

МОДЕЛЬ БУДУЩЕГО – ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ 2030»

Барцевич Елена Вячеславовна,
Детский центр «Лицей для малышей», г. Краснодар

E-mail: lesia.bartzevich@yandex.ru

Аннотация. *Наше будущее «наступило сейчас». Это можно утверждать в связи с тем, что центром внимания форсайт-проекта «Образование 2030» являются наши дети, которые сегодня сидят за школьными партами начальных классов. Именно они к 2030 году представят ту часть населения, которая станет рабочей группой данного проекта. Базовая математическая и читательская грамотность, индивидуальная информационная образовательная среда, непрерывность обучения, но и тотальный контроль. Вот что соответствует требованиям глобального образовательного рынка в рамках «цифровой экономики». Рассмотрим, какими будут последствия для традиционного образования в России после внедрения данного проекта.*

Abstract. *Our future "has come now", due to the fact that the focus of the Education 2030 foresight project is our children, who today are sitting at school desks in primary classes. It is they who, by 2030, will represent the part of the population that will become the working group of this project. Basic mathematical and reading literacy, individual information educational environment, continuity of learning and total control. This is what meets the requirements of the global educational market within the digital economy. Let us consider what will be the consequences for traditional education in Russia after the implementation of this project.*

Ключевые слова: *образование, информационная образовательная среда, цифровизация, ГИС, дистанционное обучение, информационные технологии, форсайт-проекты.*

Key words: *education, information educational environment, digitalization, GIS, distance learning, information technology, foresight projects.*

Амбициозный проект «Образование 2030», первые версии которого были представлены в 2010 году компанией «Метавер» с Песковым Д. во главе, спецпредставителем президента РФ по вопросам цифрового и технологического развития и профессором П. Лукшой Сколково, далее был доработан зарубежными экспертами, в частности корпорацией Cisco, которая является мировым лидером в области сетевых технологий.

В итоге в рамках инчхонской декларации «Образование 2030», принятой на Всемирном форуме по образованию в мае 2015 года, рабочая группа обязалась обеспечить доступность инклюзивного и качественного образования для всех. Разница с проектом 2010 года только в формулировках. Если в одном ломка традиционного образования подается жестко и радикально, то в другом формулировки заменены обтекаемыми и наукообразными терминами,

скрывающими революционный характер этих перемен. Изменения, как заявляют инициаторы проекта, коснутся всех и каждого в мировом масштабе.

Соучредители ВФО-2015 в лице И. Боковой, генерального директора Юнеско, Э. Лэйка, директора-исполнителя ЮНИСЕФ, Д.Е. Ким, президента группы Всемирного банка, Б. Осотимехина, директора-исполнителя ФООН в области народонаселения, Э. Кларк, администратора ПРООН, Ф. Мламбо-Нгкука, исполнительного директора «ООН-Женщины» и зам. ген. секретаря ООН, А. Гуттереса, Верховного комиссара ООН по делам беженцев, выступили с заявлениями в поддержку декларации. Они считают, что декларация есть огромный и единственно возможный шаг вперед, направленный на развитие и искоренение бедности на период до 2030 года.

Амбициозно призвав поддерживать данный проект на всех уровнях и во всех странах, включая финансово, инициаторы поддержали новую расширенную глобальную повестку дня в области образования. Ее основные задачи следующие:

– охватить все ступени образования, начиная с детсадовского возраста и до подготовки взрослых;

– сделать необходимым приобретение навыков для любого нового вида деятельности;

– подчеркивать важность гражданственности и взаимозависимости в нашем мире;

– завершить переход на инклюзивное образование, призывая к равноправию и гендерному равенству;

– обеспечить качественным обучением всех на протяжении их жизни.

И трансформация образования, описанная в первой версии форсайт-проекта, уже начата. Переломным становится период с 2017 по 2022 гг. Мы видим, как происходит «замена роли государства и профессионального сообщества в целях развития бизнес-возможностей нового сектора». Период 2022-2030 гг. пройдет, как прогнозируют многие ученые, на сломе традиционной модели образовательной системы, главная идея которого проста – всеобщая цифровизация с присвоением обязательного универсального идентификатора личности в Интернете.

Запуск этого перехода мы все наблюдали в 2020 году, когда все школы мира были последовательно переведены на дистанционное обучение по причине коронавирусной пандемии. Приоритетный проект «Цифровая школа», о котором до этого мало кто вспоминал, успешно прошел апробацию и был направлен «на формирование у школьников навыков в цифровом мире».

И здесь мы должны понимать, что сам переход на цифру приведет к глобальным изменениям модели в сфере управления знаниями: наука, образование, хранение архивов. Будет создана «общая информационно-образовательная среда» в которую войдет одноименная Государственная система – ГИС, единая нормативная и методологическая база, внедрение которой планируется с сентября 2021 года.

На встрече директоров школ с С. Собяниным, Я. Кузьминов заявил: «Москва сейчас имеет финансовые ресурсы и политическую решимость, прежде всего, чтобы возглавить движение в сторону образования будущего. Фактически цифровая революция – это революция не только на рынке труда, но и в

образовании. Это такой вызов, с которым вся образовательная система мира не знает, как справиться» [1].

Справится решили в ближайшие 6 лет, наметив 12 проектов-решений на реализацию которых по подсчетам «РБК» потребуется бюджетных инвестиций на сумму 4,6 трлн. Среди этих решений, особое внимание необходимо обратить на следующие:

1. Создание службы сопровождения физического, психического и социального развития для всех детей от 0 до 3 лет и для детей с ОВЗ. Где мониторинг и динамика будут проводится с помощью индивидуальных электронных карт.

2. К 2023 году пройдет массовое внедрение новых цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК), которые заменят традиционные учебники (в г. Краснодаре в МАОУ СОШ №71 внедрение электронного учебника английского языка для 6 классов уже началось).

3. Будут внедрены цифровые обучающие игры и стимуляторы, а также онлайн-курсы для учителей и профессоров вузов по базовым и профильным предметам основной и старшей школы.

4. Школы будут подключены к Интернету высокой скорости, что позволит ученикам формировать современную цифровую инфраструктуру школы через Сеть.

5. Запланировано создание 40 центров по модели сочинского «Сириуса», сети колледжей опережающих в области высоких технологий и открытие 55 новых детских технопарков «Кванториум» и т.д.

Также Минтрудом был подготовлен план мероприятий, в рамках которого предусмотрено организовать «проведение научных исследований современного детства, включая физиологический, психологический и социальный портрет ребёнка, а также мониторинг состояния социальной инфраструктуры детства и прогнозной оценки перспектив и направлений её развития».

Так мы видим, как на наших глазах создается система тотального контроля за детьми. В тех же целях по всей России устанавливаются видеокамеры лиц и позволяющие идентифицировать всех учащихся. В Москве данная система уже внедрена, а вот в Краснодаре пилотной площадкой стала школы № 30 и № 34. Также 969 камер установлены в разных районах города. С 1 сентября там заработали интеллектуальные камеры видеонаблюдения, которые в случае распознания угрозы передадут данные в правоохранительные органы. И такими камерами скора оснастят все общеобразовательные и дошкольные организации.

Министр О. Васильева официально заявила, что до 2024 года все школы страны будут оснащены интеллектуальными камерами и это лишь один из шагов в рамках проекта «Образование». По словам Голиковой, на реализацию проекта до 2024 года будет потрачено 674 млрд рублей. Особо хочется отметить несколько федеральных проектов, часть которых курирует Минпросвещение и Министерство науки и высшего образования.

1. «Современная школа» (реформа обучения): введение новых методов обучения и образовательных технологий, обновление образовательных программ, внедрение новой системы оценок на основе международных исследований, внесение изменений в отраслевое законодательство и пр.

2. «Успех каждого ребенка»: обучение по индивидуальным планам, предусматривающие снятие правовых и административных барьеров для реализации образовательных программ в рамках проекта «Билет в будущее».

3. «Поддержка семей, имеющих детей»: создание единого портала для оказания комплексной психолого-педагогической помощи родителям.

4. «Цифровая образовательная среда» – ЦОС: создание Центра цифровой трансформации образования, на базе которого будет осуществляться организационно управленческая, методическая, аналитическая и экспертная деятельность. Также на уроках будут использоваться технологии виртуальной и дополнительной реальности, «цифровые двойники».

5. «Учитель будущего»: внедрение новых оценочных требований с единым стандартом для всех учителей, новые системы аттестаций.

6. «Экспорт образования» увеличит количество университетов и образовательных программ, прошедших международную аккредитацию. Вузы определят себя как центры создания пространства для инноваций, что позволит развить экспортный потенциал российской системы образования, повысит поток иностранных обучающихся вдвое.

На сайте МГУ размещена статья «Моделирование и прогнозирование глобальных процессов: пределы роста в XXI веке», в которой заместитель директора созданного на базе МГУ Национального центра цифровой экономики А.И. Андреев говорит о всеобщей цифровизации как о результате «гонки отодвигаемых границ», которая, с одной стороны, освободит от низкоквалифицированного труда, а с другой – потребует все большее количество людей, владеющих навыками работы с большим объемом цифровых данных. Но к чему все это приведет – вопрос риторический.

В. Ефимов, директор Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета, дает свой сценарий для России в рамках программы «Образование – 2030». Первое его утверждение – будущее представляется как продолжение улучшенного настоящего, подготовленное образовательным конвейером в «индустриальных» форматах обучения. Второе – изменение рамок самого образовательного горизонта, основанного на завершении индустриальной фазы развития человечества. Теперь компании востребуют совершенно иной тип образованных людей, опорой в деятельности у которых выступает не специальность и опыт, а способность анализировать ситуацию и создавать уникальные ноу-хау. Теперь требования к квалификации заменяют на требования компетентности, которая, в свою очередь, подтверждается «центрами оценки», «выявляющими степень готовности человека к выполнению определенной деятельности путем оценки его деятельности в специальных модельных ситуациях» [2].

Мы видим, как перед нами разворачивается кризис эпохи перехода – имитация, фальсификация, принимающая массовый характер: «студенты делают вид, что учатся, преподаватели делают вид, что учат» [3], «администраторы делают вид, что руководят модернизацией, преподаватели делают вид, что модернизируют исследовательский, образовательный процесс» [4]. В итоге качество образования снижается.

Все признают необходимость инноваций, образование «отцифровывается», все рвутся вперед, но кем и по чьей указке тогда «уничтожается» наше настоящее – наши педагогические кадры? Любую профессию можно освоить в

сети, а школу заменить интернетом, только вот коронавирусный опыт дистанционного перехода показал, что образование онлайн на текущий момент затруднено. «Модель сегодняшней школы – ученики затылок в затылок, учитель дает материал и потом проверяет», так ответил Герман Греф на свой собственный вопрос о том, сможет ли школа стать фабрикой.

Отсутствие контроля за образовательной деятельностью ребенка, как мы считаем, приведет к катастрофическим последствиям, которые окажут разрушительное влияние на качестве образования. Личность можно воспитать только личность! Неспроста Н. Михалков критикует дистанционное образование на базе «высоких технологий», приводя в доказательство лекции доктора А. Курпатова о «цифровом аутизме», где известный психотерапевт говорит, что люди, как он считает, «глупеют» рядом с мобильным телефоном на физическом уровне.

Список использованной литературы:

1. «Эффективные менеджеры» Исаака Калины отменяют пятибалльную шкалу оценок в школе и грозятся распространить свой эксперимент на всю страну [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cont.ws/@riakatyusha/925418

2. Образование – 2030: сценарии для России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://akvobr.ru/obrazovanie_2030_scenarii.htm

3. Образование 2030: Дорожные карты будущего. Результаты первого российского этапа исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://narfu.ru/life/projects/skolkovo/presentation/m1/peskov.ppt

4. Четверикова О.Н. Скрытые угрозы российского проекта "цифровая школа" // Народное образование. – 2019. – № 1 (1472) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/skrytye-ugrozy-rossiyskogo-proekta-tsifrovaya-shkola

5. Инчхонская декларация и ЦУР 4 – Образование-2030: Рамочная программа действий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf

6. Учителя – о школе будущего в представлении Германа Грефа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.bfm.ru/news/44717

8. Степанова А. В школах Краснодара установили интеллектуальные камеры видеонаблюдения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tvkrasnodar.ru/obshchestvo/2021/08/26/v-shkolakh-30-i-34-krasnodara-ustanovili-intellektualnye-kamery-videonablyudeniya-sistemy-bezopasnyy/

9. Ольга Васильева раскрыла подробности «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://obrazov.cap.ru/news/2018/07/31/oljga-vasiljeva-raskrila-podrobnosti-proekta-obra

10.Моделирование и прогнозирование глобальных процессов: пределы роста в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.msu.ru/news/modelirovanie-i-prognozirovanie-globalnykh-protsessov-predely-rosta-v-xxi-veke.html

11. Радченко А., Попов С. "Детство-2030" - опыт проведения форсайт-проекта в России // Образовательная политика. – 2010. – № 5-6 (43) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/detstvo-2030-opyt-provedeniya-forsayt-proekta-v-rossii

УДК 5527

ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ И ЖАНРОВЫЕ РАЗДЕЛЕНИЯ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО КИНО

Курмашева Жанана Абдугаппаровна,
Казахская национальная академия искусств
им. Т. Жургенова, г. Алматы, Республика Казахстан

E-mail: ajumai@mail.ru

Рамазанова Бану Куандыковна,
Казахская национальная академия искусств
им. Т. Жургенова, г. Алматы, Республика Казахстан

E-mail: ramazanova.banu@gmail.com

Туякбаева Айгуль Шаймуратовна,
Казахская национальная академия искусств
им. Т. Жургенова, г. Алматы, Республика Казахстан

E-mail: maulet74@mail.ru

Аннотация. *Сегодня современный кинематограф представляет вниманию зрителя фильмы с новыми приемами и стилями; кинокартины становятся все более изощренными и многогранными. Актуальность темы данного исследования состоит в том, чтобы разграничить понятия и жанры документального кино, разобраться, где проходит грань между выдумкой и реальностью, поскольку документальное кино прежде всего – о правде. В исследовании использован системный подход, в рамках которого применены следующие методы: сравнительно-сопоставительный, искусствоведческий, а также историко-аналитический метод, которые позволили осуществить комплексный анализ изучаемой темы. По результатам данной работы проведен анализ понятия «чистота жанра», которое рассмотрено на конкретных примерах кинодокументалистики. Также после каждой отдельной части работы выделены определенные шаги, которых при съемках своих фильмов могут придерживаться режиссеры документального кино.*

Abstract. *Today, modern cinema presents films with new techniques and styles to the attention of the viewer; films are becoming more sophisticated and multifaceted. The relevance of the topic of this study is to distinguish between the concepts and genres of documentary films, to figure out where the line lies between fiction and reality, since documentary films are primarily about the truth. The study used a systematic approach, within which the following methods were applied: comparative-comparative, art history, as well as historical-analytical method, which made it possible to carry out a comprehensive analysis of the topic under study. The result and conclusion of this work is the analysis of the concept of "purity of the genre", carried out on specific examples of documentary filmmaking, as well as giving, after each*

separate part of the work, certain steps that documentary filmmakers can follow when filming their films

Ключевые слова: *документальное кино, жанр, фильм, прием, экранная правда.*

Key words: *documentary film, genre, film, reception, screen truth.*

«Документальное кино, ныне именуемое как в XX-е годы прошлого века «неигровое кино», всегда было востребовано обществом. К осознанию необходимости жанра документального фильма рано ли поздно приходили все государственные системы, ибо само время, система национальных интересов государства, его основных геополитических приоритетов и ориентации вновь и вновь ставили на повестку дня вопрос пропаганды общенациональной идеи, культурных и духовных ценностей народа» [1].

Документальное кино (или неигровое кино) – вид кинематографа, основой которого являются съёмки подлинных событий и лиц; это кино, являющееся своего рода документом времени.

Термин «документальный» был предложен в 1920-х годах Джоном Грирсоном, который определил этот вид кинематографа как «творческую разработку действительности».

Надо сказать, что кинематограф, то есть первые попытки съемок и показов, были документальными. Уже после этого стали появляться различные игровые постановки и другие эксперименты. Темой же первых документальных зарисовок были интересные и культурные события, знаменитые личности и другие темы. Самый известный пример – «Выход рабочих с фабрики» и «Прибытие поезда на вокзал Ла-Сьота» 1895 года Огюста и Луи Люмьеров.

Документальное кино уже своим названием не раз вызывало массу споров, обсуждений, обвинений критиков в адрес документалистов, пользующихся разнообразием методов съемки в своих фильмах.

Роберт Флаэрти «восстанавливал» исторические факты эскимосов, которые выполняли бытовые традиции своих предков специально для режиссера. Дзига Вертов создавал человека, совершеннее Адама, слепляя его на монтаже из разных частей тел других людей. Лев Кулешов создавал иллюзию присутствия героя в месте, в котором тот на самом деле не был, и так далее.

Поэтому вопрос документальности документалистики (приносим извинения за тавтологию), то есть «чистоты» жанра, весьма спорен, и где начинаются и заканчиваются его грани не всегда понятно. На современном же этапе развития документального кино и подавно происходит размытие понятий и синтез жанров.

Документальное кино, хоть и является документом времени, не может быть стопроцентно объективным портретом действительности. Разумеется, режиссер документального кино наблюдает или исследует правду жизни, которая и является основой этого вида кинематографа, но снимает он жизненные явления с точки зрения своего понимания и мироощущения, что уже является субъективным восприятием мира. И конечно, какая бы правда не была на экране, она требует обработки, монтажа, творческого решения для того, чтобы быть правильно воспринятой и заинтересовать зрителя.

Документальное кино имеет много жанровых разделений: фильм-портрет, роуд-муви, документальная комедия, документальное исследование, фильм-репортаж, фильм-наблюдение, монтажный фильм, экспериментальное документальное кино, исторические, этнографические, национально-культурные картины, очерки, зарисовки и другие.

В документальном кино могут использоваться как фрагменты игровых фильмов, так и инсценировки, провокации, другие постановочные элементы; в фильме могут быть применены репортажная съёмка, натурные и интерьерные съёмки, архивные видео- и фотоматериалы.

«Документируя что-то, мы устанавливаем время и место. А когда мы пытаемся рассказать не о своем времени и месте, а о другом – скажем, снимаем фильм о Марине Цветаевой – тогда мы должны предъявить ее время и ее место. И если мы этого не сделаем, то не получится картины (картины мира). О таком фильме скажут, что он неправдоподобный, что в нем чувствуется фальшь.

Не всякая реальность, отображенная на пленке, является документальной. Не всякая предъявленная реальность – свидетельство времени. И места. Напротив, большей частью эти свидетельства оказываются лжесвидетельствами. Таким образом, в большинстве случаев, кино является не «документальным», а «лжедокументальным» [2].

Псевдодокументальный фильм – жанр игрового кино, имитирующий документальность. Термин "mockumentary" был введен в США, что означает to mock «подделывать», «издеваться», «насмешка» и documentary – «документальный». Жанр появился когда большинство документальных фильмов все больше стало изощряться во лжи, дезинформировать зрителя, обесценивать правду и злоупотреблять постановочными сценами. «Душераздирающие дневники беженцев сочинялись от а до я в уюте буржуазных квартир. Фальсификация, подлог стали настолько привычными, что любая, самая дикая конспирологическая теория находит множество поклонников. Традиционная картина мира более ненадежна» [3].

Методы и элементы документального кино органично вплетаются и становятся оригинальным ходом многих игровых фильмов. Игровое кино становится изощреннее в привлечении зрителя. Стало ясно, что всех привлекает правда происходящего. Перенасыщение фантастикой дает о себе знать. Так, сегодня режиссеры игрового кино часто используют в своих фильмах метод «документальной» съемки, который поглощает зрителя и заставляет его верить в происходящее на экране. Идет волна фильмов с сюжетом, где герои фильма якобы снимают самих себя. И это касается не только коммерческих, но и авторских фильмов. Эти фильмы «основаны на реальных событиях», сняты камерой «под документ», и многие из таких фильмов действительно вызывают интерес у широкого зрителя. Все хотят верить в происходящее. Прием этого жанра используется как в художественном кинематографе («Ведьма из Блэр»), так и в авторском кино («Падения» Питера Гринуэя).

В свою очередь, псевдодокументальный фильм имеет своей целью довести псевдоправду до абсурда. Чаще всего иллюзия реальности в псевдодокументалистике создается внедрением в фильм реально существующих знаменитостей. Еще одно условие – импровизация исполняющих роли актеров, которая всегда создает ощущение реальности происходящего.

«Иногда «мокьюментари» с самого начала раскрывает правила игры, иногда – вплоть до финальных титров пытается обманывать зрителя («Забытое серебро» Питера Джексона). Иногда жульнически использует хронику, иногда подделывает и ее. Иногда, через 60 лет после «Войны миров», еще способно вызвать некоторый общественный переполох («Операция «Луна»). Иногда становится инструментом политической пропаганды («Смерть президента»). Путает факты и подменяет понятия, дурачит собственных героев и блефует, склеивает несоединяемое и разрезает монолитное» [3].

Следует отметить, что подмена реальности по душе зрителю – мокьюментальные фильмы набирают популярность, причем изначальная задача этого жанра, то есть насмешка, издевательство и пародия, сегодня чаще всего и вовсе не стоит перед ее создателями. Этот жанр перестал быть остроумным, и все больше используется просто в качестве разнообразия в целях привлечения зрителя.

Одним из наиболее известных современных фильмов стал «Выход через сувенирную лавку», режиссером которого является знаменитый английский андерграундный художник граффити Бэнкси. У этого фильма, как минимум, два жанровых определения: редкая документальная комедия и набирающий популярность псевдодокументальный фильм.

В фильме есть кадры, где «режиссера» (в данном случае Тьерри Гетта, который по сюжету задумал этот фильм и снимал все подряд) в процессе съемок фильма снимают на камеру. Можно ли рассматривать эти кадры как намек на то, что фильм мокьюментальный? Плюс ко всему, участие звезд кино и стрит-арта: Анджелины Джоли, Брэда Питта, Бэнкси и других, что так же является условием успеха псевдодокументального фильма.

Как бы то ни было, все факты из жизни героев реальны. Все выставки действительно были проведены, а все личности – действительно существующие.

Если это мокьюментари, то как блестяще сделан фильм! Все продумано до мельчайших подробностей и даже введены драматические нотки в историю главного героя. В этом фильме затронуты две главные темы; первая тема – фиксация уходящей реальности. Ведь документальное кино способно ухватить это время, момент, который больше никогда не повторится, этих людей здесь и сейчас, – и это важно. Вторая тема еще более обширна и актуальна: стадное мышление человечества. Мы действительно подвержены этому влиянию одного человека, которому стоит зарекомендовать себя как авторитета, и после этого, что бы он ни сказал, мы принимаем на веру, не пытаясь поразмыслить своими собственными мозгами. Налицо второсортные плакаты новоиспеченного художника, копировальщика чужих работ, но его «признал» авторитет Бэнкси, и этого было достаточно, чтобы люди сделали Тьерри гением современного искусства. Что вызывает симпатию, так это подача проблемы без лишних нравоучений, чем грешат многие работы казахстанских режиссеров.

Другие, вызвавшие не меньший интерес зрителя, псевдодокументальные фильмы: «Смерть в эфире» (США, 2007) – драма об индустрии телевизионных развлечений, «Мы делили апельсин» (Россия, 2010) – короткометражный фильм сестер Носик, где снимаются эти же две сестры и ведут дневники своих жизней на сотовый телефон, «Район №9» (США, ЮАР, Новая Зеландия, 2009) – фильм о прибытии инопланетян на Землю. В фильме присутствуют

псевдодокументальные съёмки сотрудников, друзей и членов семьи главного героя, к тому же фильм снят в стиле репортажа из горячей точки, камера постоянно движется, прячется за укрытия, уклоняется от выстрелов. «Паранормальное явление» (2009) снято без намека на сатиру. Вот она, вторая грань мокьюментального кино. Эти фильмы нацелены на животные, низменные инстинкты, тогда как настоящее киноискусство ориентировано на душу.

Один из нашумевших в Казахстане фильмов, так называемый «black»-пиар страны – «Борат: культурное исследование Америки на благо славного народа Казахстана» (2006), режиссер Ларри Чарльз. «В кино нужно показывать самих себя, а не пытаться ставить вопросы, искать ответы, решать проблемы. Мы должны быть объективными по отношению к собственной жизни. В нашем самосознании живет цензура. Мы никогда не сможем снять такую картину, как «Борат», про самих себя, потому что не можем себе позволить посмеяться над собой», – говорит о данном фильме казахстанский режиссер Ардак Амиркулов.

Сюжет «Бората» далек от казахской действительности, поэтому воспринимать его всерьез и обижаться на выдуманную историю значит в чем-то признавать показанные в фильме события и характеры. С другой стороны, фильм воспринял всерьез не один фестиваль мира: «Борат» – номинант на «Оскара» и победитель «Золотого глобуса»" за лучшую мужскую роль, а также победитель множества других фестивалей за лучшую мужскую роль и лучший комедийный фильм.

Докудрама – явление в документальном кино, «первооткрывателем» которого является режиссер Питер Уоткинс, снимавший фильмы на телеканале BBC в начале 1960-х годов. Его фильмы посвящались событиям историческим или же возможным в ближайшем будущем, и были сделаны как «драмы, решенные в документальной технике» и в формате «горячих новостей».

Первым его полнометражным фильмом стал «Culloden" о восстании якобитов в 1745 году и был подан в стиле репортажей о войне во Вьетнаме. Эта журналистская манера, дававшая эффект присутствия, вызвала приятие публики и критиков. Далее Уоткинс снимает «The War Game" – докудраму о ядерной войне.

На сегодняшний день количество фильмов с реконструкцией событий не сосчитать. Такие фильмы ближе и понятней зрителю. С другой стороны, этот жанр трудно отнести к документалистике. В документальном кино изначально присутствует непредсказуемость. Несмотря на изначально задуманный план и сценарий, материал диктует. Сложно заранее предугадать поведение героя и течение событий. В докудраме же человеческий и жизненный фактор остаются в стороне.

Прием драмы, решенной в документальной технике облегчает режиссеру задачу в вопросе «живого» общения с героями, которые порой не идут на контакт. Для того, чтобы ярко передать эмоциональное состояние, атмосферу происходящего в документальном кино, нужно очень много различных нюансов и методов, тогда как в докудраме можно построить ситуацию самому, на основе драматического сюжета и игры актеров в облегченной для восприятия игровой форме.

При выборе решения в пользу реконструкции, режиссеру нужно иметь в виду, что правда, которую мы наблюдаем и правда, которую мы создаем – две

совершенно разные вещи. В документально снятом наблюдении за человеком, который моет пол, мы увидим непосредственное поведение и органичные телодвижения человека, тогда как тот же документально снимаемый человек, заметивший, что за ним наблюдают, будет вести себя скованно. А вот актер, играющий человека, моющего пол, – и подавно нелегкая задача, если основной целью является экранная правда. Режиссер игрового кино Алексей Юрьевич Герман (старший) в своих фильмах всегда стремился к экранной правде, воссоздавая на съемочной площадке все мельчайшие детали. Он создавал эти детали даже если они не входили потом в кадр. Он создавал их для общей атмосферы, для себя, для актеров, которые должны были чувствовать себя именно так, как чувствовали бы себя в этих же условиях настоящие люди. Ведь если они не чувствуют этого на самом деле, мы не поверим в мир, показанный на экране.

Итак, возникла докудрама как художественное решение, в ответ на отсутствие хроникальных кино- и видеоматериалов, а в итоге стала использоваться в качестве обобщений, «украшений» документальной действительности.

Но совершенно абсурдно, когда реконструкционные эпизоды выдаются режиссерами за хроникальные кадры. В этом смысле, возмутителен тот факт, что кадры из фильмов С. Эйзенштейна «Броненосец Потемкин» и «Октябрь», используются в некоторых исторических фильмах в качестве хроникальных.

Проблема существования докудрамы в том, что инсценировка в таком фильме выдается за документальность. Документ как главное условие порой вообще перестает быть целью, что подрывает у зрителя веру в подлинность происходящего на экране.

«Документальное кино, научно-популярное кино, по мнению владельцев телеканалов, не способно развлечь. Оно напрягает, заставляет думать, а его высочество телевизионного зрителя нужно развлекать. Однако сделать это весьма трудно, особенно когда возникает необходимость обратиться к фактам и реальным событиям, с целью проиллюстрировать некоторую историческую ретроспекцию», – говорит российский режиссер Михаил Чумак.

Таким образом, режиссер документального и игрового кино выбирает для своего фильма жанр, исходя из задач, поставленных перед ним. И, конечно, при выборе жанра нужно учитывать все его нюансы еще в процессе написания сценария, поскольку каждая непродуманная деталь может повлечь за собой недонесение режиссером и автором основной сути, то есть месседжа своей кинокартины.

Список использованной литературы:

1. Ногербек Б. На экране «Казахфильм». – Алматы, RUAN, 2007. – 403 с.
2. Мамулия Д. Сеанс, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://seance.ru/names/mamulia/
3. Зельвенский С. Сеанс, № 32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://seance.ru/magazine/n32/

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Международный научный журнал

Выпуск № 9 / 2021

Подписано в печать 15.09.2021

Рабочая группа по выпуску журнала

Ответственный редактор: Морозова И.С.
Редактор: Гараничева О.Е.
Верстка: Мищенко П.А.

Издано при поддержке
ГОУ ВПО «Донбасская
аграрная академия»

ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»
приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов,
аспирантов, докторантов, а также других лиц,
занимающихся научными исследованиями,
опубликовать рукописи в электронном журнале
«Психология человека и общества».

Контакты:

E-mail: donagra@yandex.ua
Сайт: http://donagra.ru

